

**T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN
Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

HAZIRLAYAN
Seda ALTUNBAŞ

ELAZIĞ–2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN SINIF
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ
(ELAZIĞ İLİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

HAZIRLAYAN

Seda ALTUNBAŞ

Jürimiz, 14.10.2011 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1. Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN
2. Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN
3. Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN

F. Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulunun/.... tarih vesayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doç. Dr. Zafer ÇAKMAK
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET**Yüksek Lisans****İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi****Seda ALTUNBAŞ****Fırat Üniversitesi****Eğitim Bilimleri Enstitüsü****İlköğretim Ana Bilim Dalı****Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı****Elazığ 2011; Sayfa: XI + 67**

Bu çalışma, ilköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış olup; çalışmanın evrenini 2009–2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki 71 merkez ilköğretim okulunda (62 resmi ilköğretim okulu, 1 işitme engelliler ilköğretim okulu, 3 özel ilköğretim okulu ve 5 özel eğitim okulu) görev yapan 1136 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem ise; 54 merkez ilköğretim okulunda görev yapan 625 (214 Eğitim Fakültesi mezunu, 163 Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu ve 248 farklı alan mezunu) sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Çalışmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek üzere Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" (Teachers' Sense of Efficacy Scale)'nin uzun formu kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular sonucunda, araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissetmektedirler. Yapılan araştırmada medeni durum, okutulan sınıf seviyesi ve mezun olunan okul bakımından herhangi bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş (öğrenci katılımında yeterlik hariç), kıdem (öğrenci katılımında yeterlik hariç), okulun sosyo-ekonomik durumu (sınıf yönetimde yeterlik hariç) bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik Algısı

ABSTRACT**Masters Thesis****An Investigation of Primary School Teacher's Self-Efficacy Beliefs****Seda ALTUNBAŞ****The University of Firat****Institute of Educational Sciences****Department of Elementary Education****Department of Primary School Education****Elazığ: 2011; Pages: XI + 67**

This study was conducted to investigate primary school teachers' self-efficacy beliefs. In the study, relational screening model was used; and the target population was composed of 1136 primary school teachers teaching in 71 primary schools(62 public primary schools, 1 primary school for the hearing-impaired, 3 private primary schools, and 5 private education centers) located in Elazığ city center in 2009-2010 school year. The sample was composed of 625 primary school teachers (of them, 214 graduated from Faculty of Education; 163 from Institute of Education and School of Teachers; and 248 from different majors) teaching in 54 primary schools located in the city center.

In the study, the long Turkish version of Teachers' Sense of Efficacy Scale, generated by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and validity and reliability of Turkish translation of which was assessed by Çapa et al. (2005), was used in order to determine the teachers' self-efficacy beliefs.

As a result of the data obtained, it is concluded that the primary school teachers participated in the survey feel highly efficient in their perceptions of general self-efficacy and its sub- dimensions. Examining the participants in the survey, it is also determined that there are not any differences in teachers' marital status, level of instruction and the type of higher education institutions they graduated from while there are meaningful differences among teachers in terms of gender, age (except for the efficacy in student participation), length of service (except for the efficacy in student participation), and the socio-economical status of schools (except for the efficacy in classroom management).

Key Words: Self Efficacy, Teacher Self- Efficacy Perception

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	III
MASTERS THESIS	III
İÇİNDEKİLER	IV
ŞEKİLLER LİSTESİ	VI
TABLolar LİSTESİ	VII
ÖNSÖZ	VIII
GİRİŞ	1
BİRİNCİ BÖLÜM	8
KURAMSAL ÇERÇEVE	8
1.1. Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram	8
1.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	9
1.2.1. Dikkat Etme Süreci (Attentional Processes):	10
1.2.2. Hafızada Tutma Süreci (Retention Processes):	10
1.2.3. Davranışı Yeniden Meydana Getirme Süreci (Motor Reproduction Processes):	10
1.2.4. GÜdülenme Süreci (Motivational Processes):	11
1.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler	11
1.3.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism):	11
1.3.2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability):	12
1.3.3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability):	12
1.3.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability):	13
1.3.5. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability):	13
1.3.6. Öz Yansıtma Kapasitesi (Self Reflective Capability):	13
1.4. Öz Yeterlik (Self Efficacy)	13
1.4.1. Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	14
1.4.2. Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri	15
1.4.3. Öz Yeterlik İnancını Belirleyen Kaynaklar	15
1.4.3.1. Doğrudan Deneyimler (Enactive Mastery Experiences)	16
1.4.3.2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences)	16
1.4.3.3. Sözel İkna (Verbal Persuasion)	17
1.4.3.4. Psikolojik Durumlar (Physiological and Emotional States)	17
1.4.3.5. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı (Teachers' Self Efficacy Belief)	18
İKİNCİ BÖLÜM	28
YÖNTEM	28
2.1. Araştırma Modeli	28
2.2. Evren ve Örneklem	28

2.3 Veri Toplama Aracı	30
2.3.1. Kişisel Bilgiler	31
2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	31
2.4. Verilerin Toplanması	32
2.5. Verilerin İstatistiksel Analizi	32
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM.....	34
BULGULAR VE YORUMLAR.....	34
3.1. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	34
3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular.....	36
3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları	36
3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algıları.....	38
3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Öz Yeterlik Algıları	39
3.2.4. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları.....	42
3.2.5. Okutulan Sınıfın Seviyesine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları.....	43
3.2.6. Mesleki Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları.....	45
3.2.7. Okulların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları.....	47
3.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öz Yeterlik Algıları.....	50
SONUÇ VE ÖNERİLER	52
KAYNAKÇA	55
EKLER.....	64
ÖZ GEÇMİŞ.....	66

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri	9
Şekil 2. İnsan Davranışlarında Karşılıklı Belirleyicilik	12

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. İlköğretim Okulları ve 1. 2. 3. 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Sayıları	29
Tablo 2. Öz Yeterlik Ölçeği İçin Algıların Derecelendirilmesi	31
Tablo 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Puan Aralıkları	32
Tablo 4. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler	35
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları	36
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algıları	38
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Öz Yeterlik Algıları	40
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Öz Yeterlik Algıları.....	42
Tablo 9. Okutulan Sınıfın Seviyesine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları	44
Tablo 10. Mesleki Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları	46
Tablo 11. Okulların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları.	48
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öz Yeterlik Algıları	50

ÖNSÖZ

Günümüzde toplumların genel amaçları bireylerin yaşam standardını yükseltmektir. Bunu da nitelikli bir eğitim sistemine sahip olan toplumlar gerçekleştirebilir. Nitelikli eğitimin birçok faktörü bulunmaktadır. Ancak bunlardan en önemlisi öğretmenlerdir.

Öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik çalışmaların artması ülkemizde öğretmen yetiştirme sürecindeki faaliyetlerin de artmasını sağlayacaktır. Bu çalışma konularından biri de “Öz Yeterlik Algısı”dır. Son günlerde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeyini araştıran çalışmalar artmaktadır.

İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin inceleyen bu çalışma da alana yönelik katkı sağlamayı amaçlamaktadır.

Bu çalışmayı hazırlarken birçok kişinin desteğini gördüm. Öncelikle çalışmalarım da bana yardımlarını ve desteğini esirgemeyen danışman hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. Mehmet ULUCAN’a, tüm üniversite hayatım boyunca bana ilgi ve destek gösteren değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN’a teşekkür ediyorum.

Yüksek lisans öğrenimim süresince kişisel ve akademik konularda desteklerini esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL’a, Yrd. Doç. Dr. Mehmet TURAN’a teşekkür ederim. Son olarak bugüne kadar maddi ve manevi desteğini gösteren ve her zaman yanımda olan sevgili aileme sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Seda ALTUNBAŞ

GİRİŞ

Türkiye’de nitelikli, öz yeterliği yüksek öğretmen yetiştirme süreci uzun yıllara dayanır. Selçuklular döneminde başlayıp, Osmanlılar döneminde 16 Mart 1848 yılında Darümuallimîn-i Rüşdîlerin kurulması ve daha sonraki yıllarda şekillenen yapısıyla Cumhuriyet dönemine devredilmesiyle devam etmektedir.

Selçuklular döneminde öğretmenlik mesleği, din adamlığı, hocalık, imamlık ve müezzinlikle iç içe olup, din ağırlıklı bir nitelik taşımaktaydı. Bu yüzden öğretmenlik mesleğinin edinimi genel eğitim ve din adamlığından ayrı bir uzmanlık alanı olarak düşünülmediğinden, öğretmenlik için ayrı bir program veya ihtisas medresesi bulunmamaktaydı (Uçan, 2001: 55). Medresenin hocası olan müderrisler, hükümdar veya vezir tarafından atanıp, ölünceye kadar da bu görevde kalırlardı (Akyüz, 2008: 45–46).

Osmanlılarda eğitim, Tanzimat döneminden önce Selçuklularda olduğu gibi ağırlık merkezi dini eğitime dayanan bir sistem olan medrese sistemiydi (Koçer, 1991: 5). Osmanlı sivil eğitim sistemini sıbyan mektepleri ve medreseler oluşturur ve öğretmenleri de genellikle medreselerde eğitim görmüş kimselerden oluşurdu (Öztürk, 1996: 1).

Uzun zaman eğitim sisteminin isteklerine cevap veren medreseler kendilerini yenileyemedikleri için yeni okullara ihtiyaç duyuldu ve Tanzimat’la birlikte önce askeri alanda daha sonra da sivil alanda yeni okullar açılmaya başlandı (Duman, 1991: 12).

Sivil okullarda gereken öğretmen ihtiyacını karşılamak için zamanın aydın yöneticilerinin ve eğitimcilerinin desteğiyle 16 Mart 1848’de İstanbul’da batılı yöntemlere göre açılan, ortaöğretimin ilk kademesi durumunda bulunan Rüştiye mekteplerine öğretmen yetiştirmek ve mekteplere öğretmen gerekli olduğunda oradan almak amacıyla ilk “Darümuallimîn-i Rüşdî” kurulmuştur (Duman, 1991: 13; Akyüz, 2008: 177). Darümuallimîn kurulması eğitim sistemi bakımından büyük bir yenilik getirmekle beraber, Fatih’ten sonra öğretmen yetiştirme konusunda kimse gerekli şekilde ilgilenmediğinden, öğretmenlik tarihimizin önemli bir dönüm noktası olarak kabul edilmektedir (Koçer, 1991: 56).

Sıbyan mekteplerinin ıslah edilerek medrese dışında bu okullar için öğretmen yetiştirilmesi ise ancak 1860’larda mümkün olmuştur. 15 Kasım 1868 yılında İstanbul Beyazıt’ta ilk sıbyan mektebi “Darümuallimin-i Sıbyan” açılmıştır (Öztürk, 1996: 7-9). Bu okullara ileride açılması düşünülen öğretmen okullarına öğretmen yetiştirme görevi

ile illerde toplanan ilçe ilkokul öğretmenlerine az zamanda yeni öğretme yöntemlerini anlatma görevi de verilmiştir. Taşrada bu okullar 1875'ten sonra açılmıştır (Akyüz, 2008: 181).

Kız öğrencilerin de eğitim almaları gündeme geldikten sonra kadın öğretmen bulmakta zorlanılmış ve bu açığı gidermek için Fransız eğitim sistemi örnek alınarak 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nde kız rüşdiyelerine kadın muallimler yetiştirmek üzere İstanbul'da "Darülmuallimat" açılması uygun görülmüştür. Sıbyan ve Rüşdiye adıyla iki şubesiyle, hazırlıkların tamamlanmasının ardından Darülmuallimat 26 Nisan 1870 yılında açılmıştır (Öztürk, 1996: 10-11).

Cumhuriyet'in ilanından bu güne kadar hükümetler tarafından eğitim sistemimizin en öncelikli konularından biri öğretmen yetiştirme olmuştur. Özellikle ilkokullara öğretmen yetiştirme sorunu eğitim hizmetlerinin topluma yaygınlaştırılması politikası kapsamında hükümetlerin her dönem üzerinde durdukları eğitim alanı olma özelliğini korumuştur (YÖK, 2007: 27).

1923-1981 döneminde Türkiye'de ilkokullara öğretmen yetiştirme İlköğretmen Okulları, Köy Enstitüleri ve İki Yıllık Eğitim Enstitüleri şeklindeki uygulamaları içermektedir.

İlköğretmen Okulları 1924–1925 öğretim yılında Darülmuallimînlerin adının Muallim Mektebi'ne ve 1935'lerden itibaren de "İlköğretmen Okulu" haline gelmesiyle kurulmuştur (Akyüz, 2008: 380).

Cumhuriyetin başlangıç yıllarında köylerdeki okullaşma oranının çok düşük olması ve geçmişten beri köye öğretmen götürmede karşılaşılan güçlükler, Cumhuriyet hükümetlerini köyler için ayrı öğretmen yetiştiren kurumlar açmaya yöneltmiştir. Bu süreç, 1927'de Köy Muallim Mekteplerinin açılmasıyla başlamış, 1954 yılında Köy Enstitülerinin kapanmasıyla tamamlanmıştır (Öztürk, 2006:9).

22 Mart 1926'da yürürlüğe giren 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun'un 7. Maddesi ile "Köy Muallim Mektepleri" açılmıştır (YÖK, 2007: 29).

Açılan bu okullar daha sonra başarılı olamamış ve kapatılmıştır (Kaya, 1977: 185). 1930'lu yılların ortalarına doğru, dönemin Milli Eğitim Bakanı Saffet Arıkan ve İlköğretim Genel Müdürü İsmail Hakkı Tonguç'un önderliğinde, köyleri okula kavuşturma konusunda bir adım atılarak, "Köy Eğitim Kursları" açılmıştır (YÖK, 2007: 29–30).

1930'lu yıllarda özellikle kırsal nüfusun ilköğretimden geçmesi önemli bir sorun teşkil ediyordu. Şehir öğretmen okulu mezunları köye gitmek istememekte ve köy

yaşantısına yabancı kaldıkları için şehir ve kasabalara dönmek istemekteydiler (Kaya, 1977: 185–186). O zamana kadar gelen mevcut öğretmen yetiştirme sisteminden farklı bir sisteme geçmek gerekiyordu. Bu amaçla Maarif vekili Hasan Ali Yücel ve İsmail Hakkı Tonguç'un yardımlarıyla, 17 Nisan 1940 tarihinde 3803 sayılı kanunla “Köy Enstitüleri” kurulmuştur.

Başarılı ve özgün bir öğretmen yetiştirme modeli olan Köy Enstitüleri, o dönemin iktidarının siyasi yaklaşımından 1954 yılında kapatılarak altı yıllık ilköğretmen okulu adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu durumun 1952 yılında yapılan program değişikliği ile de belirtilmiştir. Bu değişiklikte: “Uygulama hem öğretmen, hem de ziraatçı veya sanatkâr yetiştirmenin mümkün olmayacağını ve öğretmenin çalışmasını bu şekilde bölmenin okulun zararına olduğunu gösterdi. Böylece, üretici ve sanatkâr yani Devlete fazla mali yük getirmeyecek öğretmen yetiştirme isteğinin gerçekleşmediği görüldü ve vazgeçildi.” gerekçesi belirtilmiştir. Köy Enstitüleri kapatıldıktan sonraki dönemden itibaren ilköğretmen okulları, yine ağırlıklı olarak köy ilkokulu mezunu öğrencileri almaya devam etmiş ve diğer üç yıllık ilköğretmen okulları ile birlikte lise seviyesinde program bütünlüğü sağlanmıştır (YÖK, 1998: 4).

1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile “öğretmenlik, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir” hükmü getirilmiş ve öğretmenlerin hangi kademe olurlarsa olsunlar yüksek öğrenim görmelerini sağlanması üzerinde durulmuştur. Bunu gerçekleştirmek adına, Temel Eğitim 1. kademe denilen okullara, eğitim süresi 1 yıldan 2 yıla uzatılarak Eğitim Enstitüleri açılması kararlaştırılmıştır. 1974–1975 öğretim yılından itibaren bazı İlköğretim Okullarında bu tarz 2 yıllık “Eğitim Enstitüleri” açılmış, bünyesinde bulundurmayanlar ise Öğretmen Liselerine dönüştürülmüştür.

1981 yılında yapılan bir düzenleme ile “sınıf öğretmeni” yetiştiren bu okullar 20 Temmuz 1982 yılından itibaren “Eğitim Yüksekokulları”na dönüştürülmüş ve üniversitelerin içine alınmıştır. Daha sonra 1889–1890 öğretim yılında, bu kurumların öğretim süresi 4 yıla çıkarılmış ve 1992 yılında da Eğitim Fakülteleri haline getirilmiştir (Akyüz, 2008: 380- 384).

1982–1983 öğretim yılında çeşitli fakülte ve yüksek okul öğrencilerine lisans öğrenimlerine paralel olarak Fen/Edebiyat Fakülteleri kapsamında eğitim bölümleri tarafından “öğretmenlik sertifikası” programı sunulmuştur. İsteyen öğrenciler kendi programlarını sürdürürken bir yandan da sertifika alma programını devam ettirmişlerdir. Üniversite bünyesinde öğretmen yetiştirme konusunda bu uygulamanın dışında bazı

üniversitelerin matematik, fizik ve kimya öğretmeni yetiştirme programları ile pedagoji bölümleri ve eğitim bilimleri uzmanı yetiştirme programı bulunmaktadır (YÖK, 2007: 35).

Eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme işlevini, 8 yıllık ilköğretime geçiş ve çeşitli düzey ve alanlardaki mevcut öğretmen gereksinimi çerçevesinde yeniden düzenleyen yapılanma, YÖK - Dünya Bankası - MEB işbirliğiyle, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yürütülen üç yıllık hazırlıktan sonra, 1998–1999 öğretim yılı başından itibaren eğitim fakültelerinde uygulamaya konulmuştur. Sınıf öğretmenliği daha önce eğitim fakültelerinin bir bölümü iken, yeni model içerisinde, ilköğretim bölümünün bir programı (Ana bilim Dalı -ABD) haline dönüştürülmüştür. (Uysal, 2003: 123).

Günümüzde ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerini Eğitim Fakültesi mezunu, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu ve farklı alandan gelen öğretmenler oluşturmaktadır. Bu sınıf öğretmenlerinin nitelikli, kendine güvenen ve yüksek öz yeterlik algısına sahip olması ülkemizdeki eğitim öğretim faaliyetlerinin gelişimiyle paralellik göstermektedir.

Bu düşünceyle, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesinin, eğitim alanına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla yapılan çalışma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, problem durumu açıklanmaya çalışılıp, araştırmanın amacı, alt problemleri, sınırlıkları ve sayıtlıları belirtilmiştir.

İkinci bölümde, alan taramasında geçen konu ile ilgili kavramlar açıklanmış; devamında konu ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında daha önceden yayınlanan çalışmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve istatistiksel analizi ile ilgili açıklamalar yapılmıştır.

Dördüncü bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulgulara yer verilip; çıkan bulgular literatür ışığında yorumlanmaya çalışılmıştır.

Son bölüm olan beşinci bölümde ise, elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlara yer verilmiş ve ileriki çalışmalar için araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1. Problem durumu

Öğretmenlik, bir ulusun kalkınmasında temel yapı taşı görevini gören çocukların, gençlerin yetişmesine; nitelikli birer fert olarak ülkeye yarar sağlamasına ön ayak olan bir meslektir. Bu mesleğin gereklerinin en üst düzeyde ve nitelikte yerine getirilmesi için, mesleği icra eden öğretmenlerimizin iyi eğitim görmüş; bilgilerin teoride kalmayıp uygulamaya dönüştüğü ortamlarda yetişmiş; çağdaş, demokratik özelliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Milletlerin gelişmişlik düzeyleri çocuklara verilen nitelikli eğitime bağlıdır. Bu nedenle çağdaş, gelişmiş bir toplumun meydana getirilmesinde, geleceğimizi yetiştiren öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin bu görevleri layıkıyla yerine getirebilmeleri için uygun ve nitelikli bir öğretmen yetiştirme sürecinden geçmeleri gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında öğretmenlerin ve öğretmen yetiştirmenin, eğitim sistemindeki önemini kavramış oluruz.

Eğitim sisteminin temel yapı taşı ve geleceğin mimarları öğretmenlerdir. Bir ulusun çağdaş bir seviyeye ulaşabilmesi için genç neslin sağlam temellerle yetişmesi gerekmektedir. Bu da ancak öğretmenler sayesinde mümkündür. Karagözoğlu ve diğerlerine (1995: 222) göre: “Öğretmenlerin bütün eğitim işlemlerinde en belirgin rolleri oynadıkları, bütün eğitimcilerce kabul edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, davranışları, değerleri, dünya görüşleri ve sosyal eğilimleri, öğrencilerin davranışları ve bilgilerini etkilemektedir. Öyleyse öğretmen eğitimi, gerekli davranış, yetenek ve bilgi ile donanmış, yeni bir toplumun oluşturulmasına yönelik her eğitim sisteminin en önemli ve asıl parçasını oluşturmaktadır” (Akt. Gömleksiz, 2002: 150).

Öztürk (2002)'e göre eğitim sistemi öğrenci, öğretmen, yönetici, eğitim programı, diğer personel, bina, araç-gereç ve çevre öğelerinden oluşan bir sistemdir. Bu sistemin temel öğelerinden biri ise öğretmendir. Çünkü öğretmenin niteliği eğitimdeki kalite ve başarıda önemli ölçüde etkilidir (Akt. Çifci, 2008: 11). Bu süreçte, nitelikli öğretmen yetiştirmede en büyük görev Eğitim fakültelerine düşmektedir.

Ülkemizde Eğitim fakültelerinin oluşma süreci 1982 tarihli 41 sayılı kanun hükmünde kararname ile ilkokul öğretmeni yetiştiren iki yıllık eğitim enstitülerinden 17'si eğitim yüksek okuluna, diğer eğitim enstitüleri de eğitim fakültesine dönüştürülmesi ile enstitülerin üniversitelere bağlanmasıyla olmuştur. Daha sonra eğitim yüksek okullarının öğrenim süresi de dört yıla çıkarılarak eğitim fakültesine

dönüştürülmüştür. İlkokul öğretmeni yetiştiren bölümler de bu fakültelerin akademik birimine dönüştürülmüştür (MEB, 2003: 192).

Aynı zamanda, Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmeye başladıktan sonra, 1996–1997 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı, mevcut öğretmen açığını kapatmak için Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi mezunları hariç tüm fakülte ve yüksekokul mezunlarına öğretmen olma olanağı sağlamıştır. Bu fakülte mezunlarının pedagojik formasyon alıp almadıklarına bakılmamış; almayanlara Talim ve Terbiye Kurulu daha sonra verilecek hizmet içi eğitim kurslarıyla giderilmesini kararlaştırmıştır. Bu kararlar doğrultusunda 1996–1997 öğretim yılında yaklaşık 31000 farklı alan mezunu kişi gruplar şeklinde sınıf öğretmeni olarak atanmıştır (Öztürk, 1998: 145). Bu öğretmenlerin bir kısmı kendi mesleklerine dönmüşler; bir kısmı da öğretmen olarak görev yapmaya devam etmişlerdir.

Bu araştırmada da; Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu ve farklı alandan gelen ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi araştırılmıştır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir.

3. Araştırmanın Alt Amaçları

1. Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve öz yeterliğin alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin medeni durumlarına göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf seviyelerine göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdem yıllarına göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumuna göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türlerine göre öz yeterlik algıları bakımından aralarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık var mıdır?

4. Sayıtlar

1. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları bu alanda geliştirilmiş olan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği aracılığıyla belirlenebilir.
2. Öğretmenlerin anketlere verdikleri cevaplar, gerçek algılarını yansıtmaktadırlar.
3. Kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler çalışmanın amacına uygundur.

5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını etkilediği varsayılan bireysel değişkenler cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul, okutulan sınıf seviyesi, kıdem ve okulun sosyo-ekonomik durumlarıyla sınırlıdır.
2. Zaman bakımından, 2009–2010 eğitim-öğretim yılında öğretmenlik yapan Eğitim fakültesi mezunu ve farklı alan mezunu olan sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmuştur.
3. Mekân bakımından, Elazığ il merkezindeki ilköğretim okullarıyla sınırlı tutulmuştur.
4. Veri aracı bakımından, sınıf öğretmenlerinin verdiği bilgilerle sınırlı tutulmuştur.
5. Evren-örneklem bakımından, Elazığ ilinde ulaşılabilen 214 Eğitim Fakültesi mezunu, 163 Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu ve 248 farklı alan mezunu sınıf öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliğinin dayanağı olan Sosyal Bilişsel Kuram üzerinde durulacak ve ardından öz yeterlik ve öğretmen öz yeterliği konuları açıklanacaktır.

1.1. Bandura ve Sosyal Bilişsel Kuram

1952 yılında Iowa Üniversitesi'nde doktorasını yaptığı dönemde (Schultz and Schultz, 2002: 445) Kenneth Spenech'den, aynı zamanda Miller ve Dollard'ın Sosyal Öğrenme ve Taklit (1941) kitabından etkilenen Bandura, 1960'lı yıllarda taklit yoluyla öğrenmeye ilişkin eleştirilerde bulunmuş ve taklit yoluyla öğrenmeyi genişleterek Gözlem Yoluyla Öğrenme (Senemoğlu, 2005: 216) Kuramını ortaya çıkarmıştır. Daha sonra Bandura bu kuramını 1986 yılında yayınlamış olduğu “Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Kuram” adlı kitabında değiştirerek Sosyal Bilişsel Kuram'ın temellerini atmıştır.

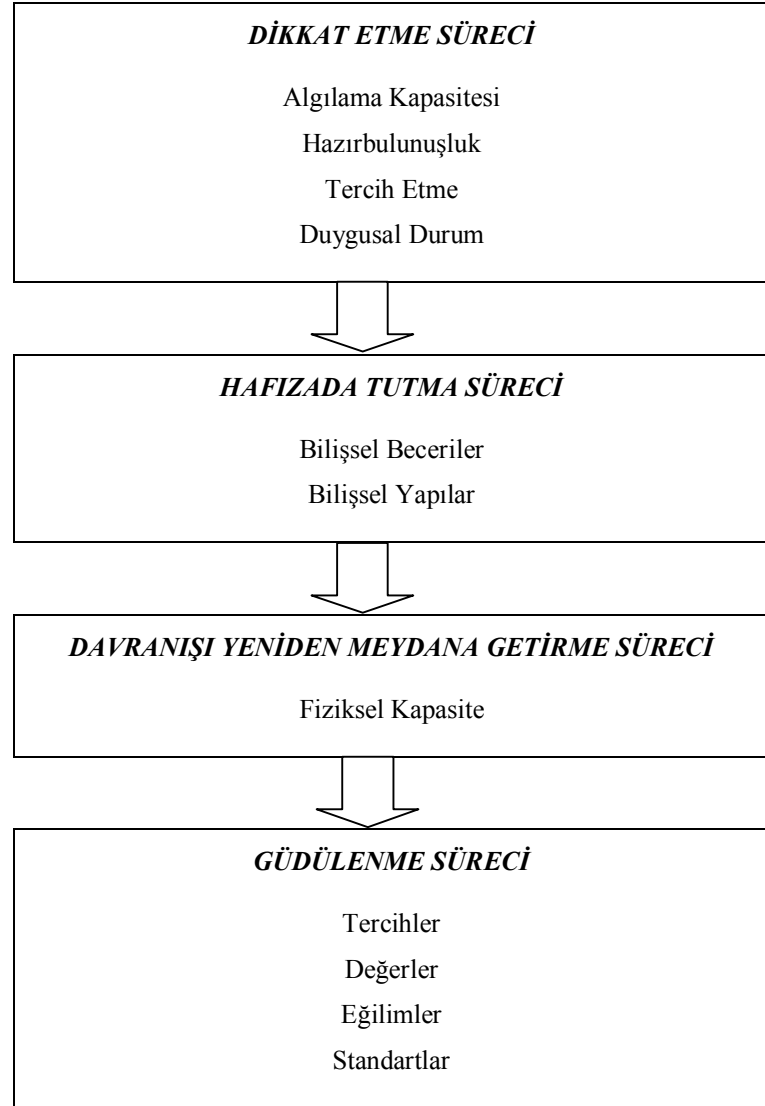
Bandura'ya göre gözlemleyerek öğrenme, bir kişinin başka bir kişinin davranışlarını birebir gözlemleyerek taklit etmesi değildir. Gözlem yaparak öğrenme, başka bir kişinin davranışını kendi bilişsel süzgeçlerinden geçirerek öğrenmesidir (Senemoğlu, 2005: 218). Gözlem yoluyla öğrenme, taklidi içermek zorunda değildir (Bandura, 1965: 591). Örnek olarak trafikte önünde hızlı giden arabaya yoldan sıçrayan taşların çarptığını gören bir sürücünün hızını azaltması verilebilir. Bu kişi öndeki aracı gözlemlemiş ve bu şekilde öğrenmiş, ancak onu taklit etmemiştir (Kalkan, 2011: 248).

Bandura (1965: 593) bu şekilde “Bobo Doll” adlı bir deneyle gözlem yoluyla öğrenme ilkelerini şekillendirmiştir. Bu deney dört-altı yaşlarındaki üç grup çocuğa uygulanmıştır. Her bir gruptaki çocuğa, bobo doll isimli plastik bir palyaçoya saldıran bir yetişkin filmi izletilmiştir. Birinci gruptaki filmde plastik palyaçoya şiddet uygulayan modelin davranışı pekiştirilmiş, ikinci gruptaki filmde model cezalandırılmış, üçüncü gruptaki filmde ise model ne pekiştirilmiş ne cezalandırılmıştır. Filmten sonra her üç gruptaki çocuğa birer plastik palyaço verilmiş ve davranışları gözlenmiştir. Şiddet davranışı pekiştirilen birinci gruptaki çocukların şiddet eğilimi ve saldırganlıkları en fazla olduğu gözlemlenmiştir. Bunu nötr davranış sergilenen film izlemiş ve en az şiddet eğilimi olan çocuklar ise davranışın cezalandırıldığı filmi izleyen üçüncü gruptaki çocukların olduğu gözlenmiştir.

Bandura'nın bu deneyi ile öğrenme ve davranışa dönüştürme arasındaki fark belirlenmiş olmaktadır. Şiddet davranışı cezalandırılan filmi izleyen çocuklar, şiddeti öğrenmişlerdir, ancak davranışa dönüştürmemişlerdir. Ancak davranışın pekiştirilmesi çocukların öğrendikleri şeyi davranışa dönüştürmesine yol açmıştır. Sonuç olarak bireylerin davranışları başkalarının deneyimlerinden etkilenmektedir (Senemoğlu, 2005: 220; Bandura, Ross ve Ross, 1963: 9–11; Yavuz, 2009: 10).

1.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri

Bandura (1977: 191), gözlem yoluyla öğrenmenin dört temel süreci kapsadığından söz etmektedir. Bunlar; dikkat etme süreci, hafızada tutma süreci, davranışı yeniden meydana getirme süreci ve güdülenme sürecidir. Bu süreçler Şekil 1'de verilmiştir:



Şekil 1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Süreçleri (Kalkan, 2011, s. 257)

1.2.1. Dikkat Etme Süreci (Attentional Processes):

Gözlem yoluyla öğrenmede ilk adım dikkat basamağıdır. Dikkat etme sürecini hem gözlem yapacak kişinin özellikleri hem gözlemlenecek kişinin özellikleri hem de model alınacak davranışın özelliğı etkiler. Gözlemcinin duyu organlarının yeterliğı, gözlenecek etkinliklerin gözlem yapacak kişinin amacına uygun olması, gözlenecek etkinliklerin sonucunun önemli olması, etkinliklerin basit, açık ve ilgi çekici olması, modelin yaş, cinsiyet, statü, saygınlık, ün gibi bazı özellikleri, gözlem yapacak kişinin dikkatini etkileyen önemli faktörlerdir (Senemoğlu, 2005: 226; Büyükduman, 2006: 6; Kalkan, 2011: 258).

1.2.2. Hafızada Tutma Süreci (Retention Processes):

Hafızada tutma süreci, uyarıcıların gözlemci tarafından kodlanması ve bilginin ihtiyaç duyulduğunda geri çağırılmasında gözlemciye yardımcı olan, bilişsel sürecin önemli bir basamağıdır. Bilgi iki yolla sembolleştirilmektedir. Bunların ilki bilginin imgelere ve zihinsel resimlere, diğeri ise bilginin sözel sembollere dönüştürölüp saklanmasıdır. Hem imgesel/zihinsel hem de sözel kodlamalar daha sonra yapılacak olan etkinliklere, davranışlara rehberlik yapar. Örneğın Bobo Doll deneyinde çocuklar filmde izledikleri saldırgan davranışı taklit etmişlerdir. Onların hafızasında saldırganlık davranışı kodlanıp depolandığı için sonrasında Bobo Doll'a şiddet uygulayıp, saldırgan davranışlar sergilemişlerdir. Bu şekilde dikkat etme ve algılama sürecinde gözlenecek kişinin davranışı iyi kodlanırsa, öğrenilecek davranış ya da bilgi ihtiyaç duyulduğunda uzun süreli bellekten kolay çağırılabilir (Bandura, 1986; Isom, 1998: 4; Senemoğlu, 2005: 227; Kalkan, 2011: 260).

1.2.3. Davranışı Yeniden Meydana Getirme Süreci (Motor Reproduction Processes):

Gözlem yaparak öğrenmede bir diğeri süreç, davranışı yeniden meydana getirme sürecidir. Bu süreçte dikkat ve hatırlama süreçlerinde duyuşsal aktarıcılarla kodlanan bilgiler davranışa dönüştürölür. Bilişsel olarak öğrenilen bilginin davranışa dönüştürölübilmesi, gözlem yapan kişinin model alınan davranışın fiziksel ve psikomotor özelliklerine sahip olmasına ve bu davranışı öğrenmesine bağılıdır. Ayrıca, dikkat ve hafızada tutma süreçleriyle kodlanan bilginin davranışa dönüştürölmesi için sadece davranışı sergileyebilecek yeterliğe sahip olması yetmez; aynı zamanda bu davranışı meydana getirmedeki isteğı, çabası yani öz yeterlik inancına sahip olmasıyla

da yakından ilgilidir (Bandura, 1986; Isom, 1998; Senemoğlu, 2005: 228; Kalkan, 2011: 261; Turanlı, 2007: 4).

1.2.4. Güdülenme Süreci (Motivational Processes):

Gözlem yaparak öğrenmenin son basamağı güdülenme sürecidir. Bu süreç öğrenilen bilginin davranışa dnştrlme sürecidir (Bandura, 1986). Bu süreçte öğrenilen bilgiler ya ihtiyaç duyulduğunda ya da gdlenince davranışa dönüşürler. Bu bağlamda güdülenme, gözlenen kişinin davranış sonrası aldığı pekiştirecin, gözlemci tarafından da alınma beklentisi ve pekiştirilen davranışı gösterme güdüsüdür (Bandura, 1986; Yavuz, 2009: 13; Kalkan, 2011: 261). Bandura (1986), ğrenmenin meydana gelmesi için sadece doğrudan pekiştireç ya da cezanın gerekli olmadığını vurgulamaktadır. Bireyler başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Gözlemlenen kişinin davranışının pekiştirilmesi (dolaylı pekiştireç) ya da cezalandırılması (dolaylı ceza), gözlemcinin o davranışı öğrenmesinde doğrudan pekiştirilmesi ya da cezalandırılması kadar etkili olabilir. Bu tür davranışlar ihtiyaç duyulduğunda kullanılmak üzere kodlanıp zihinsel sembollere dnştrlp saklanmaktadır.

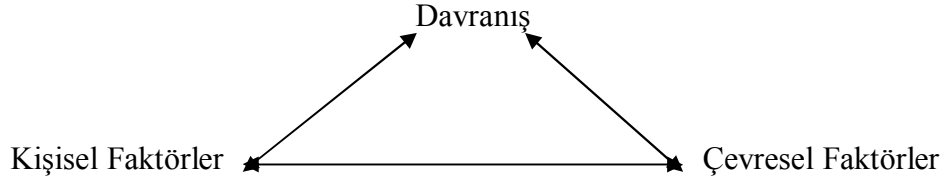
Sonuç olarak, gözlem yoluyla öğrenme dikkat, hafızada tutma, davranışı yeniden meydana getirme ve güdülenme gibi süreçleri içermektedir. Davranış meydana gelmesi için bu süreçler sırayla gerçekleşmesi gerekir. Dikkat ekmeyen uyarıcı hafızada saklanmaz ya da hafızada saklanan davranış gdlenmediğinde davranış haline getirilemez.

1.3. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayandığı İlkeler

Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı altı temel ilkeye dayanmaktadır. Bunlar: karşılıklı belirleyicilik, sembolleştirme kapasitesi, öngörü kapasitesi, dolaylı öğrenme kapasitesi, öz düzenleme kapasitesi ve öz yansıtma kapasitesidir. Bu ilkeler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

1.3.1. Karşılıklı Belirleyicilik (Reciprocal Determinism):

Bandura (1986)'ya göre sosyal bilişsel kuramda insan davranışı,  faktörü içeren karşılıklı belirleyiciler üzerine şekillenir. Bu faktörler; davranış, çevresel faktörler ve kişisel faktörlerdir (Schunk, 1998: 139). Bu faktörler Şekil.2'de gösterilmiştir:



Şekil 2. İnsan Davranışlarında Karşılıklı Belirleyicilik (Schunk, 2011, s. 126)

Bu üç faktör, karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir (Çakır, 2007: 428). Ancak bu etkileşim aynı anda ve eşit bir şekilde olmak zorunda değildir. Etki gücü bireylere, koşullara ve aktivitelere bağlı olarak değişir (Bandura, 1986: 18; Çakır, 2007: 429).

Bireyin motive edici inançları, algıları, değerleri ve duyguları öğrenmeyi etkilediği gibi; kişi davranışları da hem bireyin kendi kararlarını hem de başkalarının göstereceği tepkiyi etkilemektedir. Aynı zamanda pekiştirici ve ceza gibi çevresel faktörler de öğrenmeyi etkilemektedir. Çevresel faktörler bireyin kararlarını etkilerken, çevrede olan olaylar da bireye nasıl davranması gerektiği hakkında yol gösterici olabilirler (Korkmaz, 2008: 227).

1.3.2. Sembolleştirme Kapasitesi (Symbolizing Capability):

Bandura'ya göre insan zihninde bulunan semboller hayatın bir yansıması olarak şekil alır. Bireyler için gerçeklik, sadece hayatta gördükleri ve duydukları olaylardan meydana gelir. Deneyim ve düşüncelerle meydana gelenler ise zihindeki sembolleri oluşturur (Korkmaz, 2008: 228). Bireylerde var olduğu düşünülen sembolleştirme kapasitesi kayıt cihazına benzetilirse insan zihni kaydın tutulup saklandığı yerdir. Geçmişle ilgili her yaşantı saklanılır ve kodlanılır; gelecekte sergilenecek davranışlar da zihinde sembolik olarak gerçekleşir. Geçmiş ve geleceğin sembolü olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan malzemelerdir (Bandura, 1986).

1.3.3. Öngörü Kapasitesi (Forethought Capability):

Öngörü kapasitesi, geçmiş yaşantılar yoluyla gelecek yaşantılar hakkında plan yapabilme ve gelecek yaşantıları tahmin edebilme kapasitesidir. İleriye yönelik hedefler koymak ve bu hedeflerin olası sonuçlarını beklemek öngörü yeteneğine sahip insanların özellikleridir. Bu beklenti sayesinde zararlı olabilecek sonuçlar yerine istendik sonuçlar oluşturacak davranışlar seçilebilir. Düşünce etkinlikten önce meydana geldiği için, öngörü kapasitesi sayesinde geleceği planlamak ve gelecekte oluşabilecek olası

zararlardan kaçınmak mümkündür (Çapa, 2005: 16; Kalkan, 2011: 251; Çakır, 2007: 429).

1.3.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi (Vicarious Capability):

Dolaylı öğrenme kapasitesi sosyal-bilişsel kuramın temelidir. Bireyler, yeni davranışı deneme yanılma yöntemini kullanmalarına gerek kalmadan, diğer insanların davranışlarını gözlemleyerek öğrenirler ve bu şekilde yeni davranışlar geliştirirler. Bu süreçte dolaylı öğrenme bireyde motive edici, öğretici, ket vurucu, duyguları hareke geçirici gibi bazı etkiler yaratabilir (Korkmaz, 2008: 228; Büyükduman, 2006: 15; Kalkan, 2011: 252). Bunun yanında dolaylı öğrenme hızlı öğrenmeyi sağlar ve karşılaşılabacak olan birçok olumsuz sonuçtan bireylerin etkilenmesini önler (Schunk, 2001: 128).

1.3.5. Öz Düzenleme Kapasitesi (Self Regulatory Capability):

Zimmerman (2001:2), öz düzenlemeyi bireyin öğrenme sürecinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olma dereceleriyle ilgili bir kavram olarak tanımlamıştır. İnsanların öz düzenleme kapasiteleri kendi motivasyonları ve eylemleri (actions) üzerinde kontrol edebilme olanağı sağlar. Bu standartlar sonucunda davranışlarını değerlendirmelerini ve bu sayede daha çok çalışmalarını ve başarılı olmaları için motive edici özellikler geliştirmesine yardımcı olur (Çapa, 2005: 16).

1.3.6. Öz Yansıtma Kapasitesi (Self Reflective Capability):

Sosyal bilişsel öğrenmenin en son ve en önemli ilkesi öz yansıtma kapasitesidir. Bireylerin kendi düşünce süreçlerini ve deneyimlerini değerlendirmeleri ve analiz etmeleri öz yansıtma kapasitesini verir (Çapa, 2005: 16). Bu kapasite sayesinde yalnızca anlama değil bunun yanında düşündüklerini değerlendirme ve bu doğrultuda değiştirme yeteneğine de sahip olurlar (Kalkan, 2011: 252).

Öz yansıtma kapasitesinin en önemli türlerinden biri öz yeterlik (self efficacy) kavramıdır. Bireylerin kendinin farkında olması; kendi kapasitesi ile davranışları arasında bir bağlantı kurup değerlendirmesi, bireylerin öz yeterlik kavramıyla açıklanmıştır (Korkmaz, 2008: 229).

1.4. Öz Yeterlik (Self Efficacy)

Öz yeterlik kavramının temeli sosyal bilişsel kuram çerçevesinde atılmıştır (Schunk and Meece, 2005: 72). Bu kavram ilk defa Bandura'nın 1977 yılında

yayınlanmış olduğu “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı makalede kullanılmıştır. Bandura(1977: 79) bireyin kötü deneyimler karşısında ne kadar çaba sarf edeceğini; engeller ve caydırıcı tecrübeler ışığında davranışı ne kadar süre sürdürülebileceğini; bu sürede bir davranışı meydana getirip getirmeyeceğini kişisel beklentisinin belirlediğini ifade edip, bu beklenti durumunu da öz yeterlik olarak belirtmiştir. Öz yeterlik algısı, bireylerin davranışı organize etmek, yürütmek ve yeni şeyler üretmek için kişinin kendine olan inancıdır (Bandura, 1997: 21). Bu inanç yalnızca bireyin davranışını değil, davranışı sergilemesi için gerekli olan güdü, motivasyon ve başarıyı da etkilediği görülmektedir (Henson, Kogan ve Vacha-Haase 2001: 404). Bir davranışı sergilemek için gerekli olan kişisel güdülenme ve inanç, beraberinde başarıyı da getirir. Öz yeterlik inancı, kişinin motivasyonu, refahı ve kişisel başarısı için zemin hazırlamaktadır. Eğer bireyler performanslarının istedikleri şekilde sonuçlanacağına inanmazlarsa, zorluklarla karşılaştıklarında daha kolay yılma durumu sergileyebilirler (Pajares, 2002: 3-4). Bu yüzden başarıya ulaşmada önce gerekli olan bilgi ve beceriye sahip olmak; daha sonra bu başarıyı elde edeceğine dair bireyin kendisine inanmasıdır.

Bandura (1994), öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan bireylerin özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

1.4.1. Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

- Zor durumlar karşısında, olaylardan kaçmak yerine; zorlukların üstesinden gelebilme yetisine sahip olma,
- Sahip oldukları güçlü bakış açısı ile içinde buldukları duruma ve olaylara karşı ilgili ve dikkatli olma,
- Bu bakış açısı sayesinde kişisel başarıya, yoğun stresli ve depresif durumlarda oluşabilecek duygusal hasarlarla başa edebilme yetisine sahip olma,
- Kolay ulaşılabilir hedefler yerine zor ulaşılabilir hedefler koyma ve bu hedefler doğrultusunda kararlı olma,
- Başarısızlıkla karşılaşıldığında yenilmeme; daha fazla çaba göstererek bu kötü durumu yok etme becerisine sahip olma gibi bazı özelliklere sahiptirler.

Aynı zamanda Korkmaz (2008: 229) ve Kalkan (2011: 264) yüksek öz yeterliğe sahip bireylerin özelliklerini şu şekilde özetlemişlerdir:

Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

1. Güç durumlara karşı dayanıklılık
2. Karmaşık olaylarla, tehditlerle ve engellerle baş edebilme gücü
3. İstenilen amaca ulaşabilmek için çaba gösterme
4. Başarmak için kendi yeterliklerine güvenme
5. Problemlerin üstesinden gelme
6. Meslek hayatında başarılı olabilmek

1.4.2. Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

- Sahip oldukları yetenekleri hakkında kendine güvenmeyen bireyler zor görevlerden kaçınırlar.
- Bu bireyler olaylar karşısında kararsızlardır ve sağlam amaçları yoktur.
- Zor durumlarla karşılaştıklarında engelleri aşmak yerine bazı bahaneler üretirler ve olumsuz bir bakış açısı geliştirirler.
- Olumsuz koşullarla karşılaştıklarında çaba göstermekten vazgeçerler.
- Stresle baş edebilme düzeyleri düşüktür, kolay depresyona girebilirler.

Korkmaz (2008: 229) ve Kalkan (2011: 264) düşük öz yeterliğe sahip bireylerin özelliklerini de aşağıdaki gibi özetlemişlerdir:

Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

1. Güç durumlarla baş edememe
2. Mutsuzluk ve umutsuzluk gösterme
3. Problemlerle karşılaştıklarında yetersizlik hissetme
4. Kişisel yetersizliğe odaklanma
5. Başarısız bir durumla karşılaştıklarında tekrar denemekten vazgeçme
6. Yeterliklerini kendi çabalarıyla değiştiremeyeceklerine inanma

1.4.3. Öz Yeterlik İnancını Belirleyen Kaynaklar

Bandura (1986; 1977: 195; 1995: 3; 1997: 79), bireylerin öz yeterlikleri ile ilgili inançlarını etkileyen belli başlı dört kaynak olduğunu savunmaktadır. Bunlar; doğrudan deneyimler (enactive mastery experiences), dolaylı deneyimler (vicarious experiences),

sözel ikna (verbal persuasion) ve psikolojik durumlardır (physiological and emotional states).

1.4.3.1. Doğrudan Deneyimler (Enactive Mastery Experiences)

Güçlü bir öz yeterlik duygusu yaratmanın en etkili yolu doğrudan gerçekleştirilen deneyimlerden geçmektedir. Bu deneyimler bireylerin başarılı olabilmeleri için gereken her türlü gerçekleri sağlamakta ve bu başarılar bireyin kişisel yeterlik inancını güçlü bir şekilde yapılandırmaktadır. (Bandura, 1995: 3).

Başarılı performanslar, bireyin öz yeterlik duygusunu arttırırken; özellikle öz yeterlik inancı oluşmadan meydana gelen başarısızlıklar, bireyi zayıflatabilir (Bandura, 1986). Eğer bireyler sadece kolay elde edilen başarıları doğrudan denerlerse, çabuk sonuç beklerler ve başarısızlıkla karşılaştıklarında cesaretleri kırılır ve kendilerine olan inançları azalır (Bandura, 1997: 80).

Özet olarak bireyler bazı performansları gerçekleştirirler, bu performansların sonucunu yorumlarlar. Durumun başarıyla sonuçlanması için bireyin başaracağına ilişkin yüksek öz yeterlik algısına sahip olması gerekmektedir. Aslında kişinin yaşadığı doğrudan deneyimler öz yeterlik algısı oluşturmada ham veridir ve bu tür deneyimler bilginin bilişsel süreçten geçmesini ve bireyin kendisini değerlendirmesini sağlar (Pajares, 2002: 6).

1.4.3.2. Dolaylı Deneyimler (Vicarious Experiences)

Öz yeterlik inançlarının oluşumunu ve güçlenmesini etkileyen ikinci etkili yol, diğer bireylerin gözlemlenmesiyle elde edilen bilgidir (Bandura, 1995: 3–4). Bireyler, başarılı insanları gözlemleyerek, kendisinin de başarabileceğine inanabilir ve bu konuda öz yeterlik algısı geliştirebilir. Aynı şekilde davranışları başarısızlıkla sonuçlanan bireyi gözlemleyenler de, o kişinin yaptığı hataları yapmaması gerektiğine karşı bir ön görüşü oluşturur. Ancak başkalarının deneyimlerini izleyerek elde edilen öz yeterlik inancı, başarıyla sonuçlanan davranışlara göre daha zayıftır ve olumsuz yaşantılardan daha kolay etkilenebilirler (Bandura, 1986).

Bireylerin kendisine benzeyen başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri başarıp başaramayacağına ilişkin yargısını etkilemektedir (Senemoğlu, 2005: 221). Öz yeterlik algısının oluşmasında modelle birey arasındaki benzerlikler de önemlidir. Bandura (1994)'ya göre, öz yeterlik algısı oluşturma, kişinin

kendisini modelden farklı görmesi, modelin davranışlarından ve davranışlarının ürünü olan sonuçlardan çok fazla etkilenmemesine yol açar.

1.4.3.3. Sözel İkna (Verbal Persuasion)

Sözel ikna, bireylerin başarılı olmaları için gerekli olan öz yeterlik inançlarını güçlendirmek için etkili diğer bir yoldur. Sözel ikna, başarıya ulaşmada kişinin kendine inanması konusunda başkaları tarafından cesaretlendirilmesidir (Bandura, 1986). Bireyler bir işi başarıp başaramama konusunda çevredeki diğer insanların düşüncelerine önem verirler. Diğer insanlar tarafından başaracağına inandırılan birey daha fazla çaba gösterir ve o işi başaracağına dair kendisine olan inancı artar (Bandura, 1977: 101; Bandura, 1995:4).

İkna eden bireyin özellikleri, öz yeterlik inancı oluşturmada büyük önem taşımaktadır. İkna edenin güvenilir olması, prestij sahibi olması, konuyla ilgili bilgisi ikna sürecini etkilemektedir. Aynı zamanda İkna edenin inandırıcılığı da bireyin o konuyla ilgili öz yeterlik inancının artmasını sağlar (Bandura, 1977: 198).

Sözel ikna özellikle çocukların öz yeterlik inancını geliştirmesinde etkilidir. Çocuk yaştaki bireylerin arkadaş, aile, öğretmen gibi yakın çevresindeki kişiler öz yeterlik algısının artmasını ya da azalmasını etkileyebilmektedir (Schunk, 1987). Bu yüzden çocukların öz yeterlik algısını arttırmak için, onları motive edici sözlerle ikna edebiliriz.

1.4.3.4. Psikolojik Durumlar (Physiological and Emotional States)

Bireylerin yeteneklerini yargılamak kısmen de olsa fiziksel ve duygusal durumlarına bağlıdır. Bireyler kendi stres ve gerginlik durumlarını performans yetersizliği olarak yorumlarlar. Kuvvet ve dayanıklılık gerektiren durumlarda yorgunluk, ağrı ve acı duymalarını fiziksel güçsüzlük olarak yorumlarlar. Aynı zamanda bireylerin ruhsal durumları da kişisel yeterliklerini etkiler. Ruh halinin yüksek olması bireyin öz yeterlik algısını arttırırken; bunun tam tersi bir ruh hali öz yeterlik algısını düşürebilir. Bu durumda öz yeterlik inançlarının değiştirilmesi; strese neden olan durumları ortadan kaldırmaya; bireylerin negatif duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarındaki yanlış değerlendirmelerini düzeltmeye bağlıdır (Bandura, 1977: 199). Bireylerin gerçekleştirecekleri performanslar hakkında olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmeleri onların, öz yeterlik inançlarının düşmesine ve bunun sonucunda başarısızlıkla karşılaşmalarına neden olabilir (Pajares, 2002: 7).

Bireyler için çok önemli olan öz yeterlik inancının oluşmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Çünkü öğretmenler bireyin öz yeterlik inancını arttırmada, öğrencinin kendine güvenmesini sağlamada yardımcı bir basamaktır. Öğretmenlerin kendi yeterliklerine olan inancı, eğitim- öğretim sürecinde öğrenciyi de etkileyeceğinden öğretmen öz yeterlik inancına değinilecektir.

1.4.3.5. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı (Teachers' Self Efficacy Belief)

Öz yeterlik inancı öğretmenlerin başarılarını etkileyen önemli etkenlerden biridir. Öğretmenlerin alan bilgisine olan yatkınlığı ne kadar yüksek olursa olsun, kendi yeterliklerine olan inancı düşükse başarılı bir öğretmenlikten söz edilemez. Bundan dolayı öğretmen öz yeterlik inancı, başarılı bir eğitimin önemli bir faktörüdür.

Öğretmen öz yeterlik inancı hakkında birçok tanımlama yapılmıştır. Bandura(1997), öğretmen öz yeterlik inancını, istenilen başarıya ulaşmak için gerekli derslerin uygulanması ve organize edilmesi için öğretmenin kendi yeterliğine olan inancı olarak tanımlarken; Berman ve diğerleri (1977) öğretmen öz yeterliğini, bir öğretmenin öğrenci davranışını etkileme kapasitesine olan inancı şeklinde tanımlamaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Guskey ve Passaro (1994: 4) ise öğretmen öz yeterliğini, öğrenme gücü çeken ya da motivasyonu düşük olan öğrencileri ne kadar etkileyebileceklerine olan inancı olarak tanımlarken; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998: 202) öğretmen öz yeterliliğini, öğretmenlerin bir öğretimi başarıyla yerine getirmeleri için gereken eylemleri düzenleyebilme ve uygulayabilme seviyeleri hakkındaki düşünceleri olarak tanımlamıştır.

Öğretmen öz yeterliğinin kökeni 1970'lerde RAND araştırmacıları tarafından öğretmenlerin öğrencinin öğrenme kapasitesini geliştirmelerine olan inancına dayanmaktadır (Armor ve diğ. 1976; Akt: Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). RAND araştırmacıları pekiştirmenin öğretmenden ya da çevreden kaynaklandığına dair öğretmenlerin faaliyetlerinin pekiştireci ne düzeyde kontrol edebildiklerini araştırmışlardır. Bu çalışma iki temel teoriye dayanmaktadır. Bu teoriler Rotter'in (1966) Kontrol Lokus Kuramı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Bilişsel Kuramıdır (Tschannen-Moran, 1998: 204).

Bu çalışmadan itibaren öğretmen öz yeterliğinin, öğrenci motivasyonu, öğretmenlerin yeniliklere ayak uydurmaları, sınıf yönetimi, öğretim süresini doğru kullanma ve öğrencileri özel eğitime yönlendirmesi gibi önemli değişkenlerle ilişkili

olduğu ortaya konmuştur. Öğretmen öz yeterliğinin gelişiminde öğretmenin çalışma hayatının ilk yılında ve öğretim süresinde edindiği deneyimler çok önemlidir. Bandura öz yeterlik teorisinde, öz yeterliğin ilk yıllarda şekillendiğini ve uzun vadede gelişimi için bu yılların kritik dönem olabileceğini ifade etmektedir (Woolfolk Hoy, 2000: 5).

Göreve yeni başlayan öğretmenler arasında öz yeterlik inançları gelişimi üzerine çok az çalışma olmasına rağmen, öğretmenlerin görevlerinin ilk yılında öz yeterlik inançlarının strese ve öğretim yüküne bağlı olduğu görülmektedir. İlk yılını tamamlayan öğretmenlerde, daha yüksek bir memnuniyet, öğretme sürecine olumlu katkı ve daha az stres yaşadıkları görülmüş; bu da öz yeterlik inancı yükselmesini sağlamıştır (Woolfolk Hoy, 2000: 6-7). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler öz yeterlik inancı düşük öğretmenlere göre; öğretme süresince fazla çaba göstermeleri, öğretimsel kararları daha açık ve hızlı almaları, öğretme süresinde daha gayretli ve istekli olmaları, yeni öğretim yöntemlerine ve yaklaşımlara daha kolay alışabilmeleri, eğitim programlarını yürütmede daha başarılı olmaları, öğretim süresince daha az stresli olmaları bakımından bazı özelliklere sahiptirler (Kiremit, 2006: 57). Bu özelliklere sahip, öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler; yeterliklerinin farkında olan ve kendine güvenen, kendini doğru ifade edebilen, sınıf içinde motivasyonu ve öz yeterlik inancı yüksek ve başarılı bireylerin yetişmesinde önemli bir öncüdür.

Yapılan araştırmalara göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı;

- Öğrenci motivasyonunu
- Başarıya olan inancını ve
- Öğrencinin kendi yeterliklerine olan inancını etkilemektedir (Woolfolk Hoy, 2000: 17).

Bu amaçla öğretmenler bazı önlemler alabilirler (Senemoğlu, 2005: 236). Bunlar aşağıdaki gibidir:

- Öğrenciye verdikleri ödevleri çok uzun ve geniş değil, öğrencinin yapabileceği düzeyde vererek, öğrencinin ulaşabileceği amaçların belirlenmesinde ve görevlerinin tamamlanmasında öğrencileri teşvik etmiş olurlar.
- Değerlendirme sürecinde, değerlendirme ölçütlerini öğrenciye önceden vererek öğrencinin başarıya ulaşmak için neler yapması gerektiğini bildirmiş olurlar.

- Öğrenciye öğretim süresinde sık sık dönüt vermelidirler. Bu dönütler sayesinde öğrenci, performansı yerine getirebilmek için daha ne kadar çaba harcaması gerektiğini bilir ve bu şekilde motivasyonu artmış olur.
- Öğrenciye genelde yapamadıklarındansa iyi yaptığı davranışlar söylenmeli ve öğrencinin başarabilme güdüsü artırılmalıdır. Başardığını gören öğrencinin öz yeterlik inancı da yükselir.
- Öğrenciye hedeflerine ulaşabilmesi için açık ve net plan yapmasına yardım edilmelidir. Bu sayede öğrenci başarıya ulaşmada hangi basamakları ne zaman çıkacağını net olarak bilir ve kendi yeterliklerinin farkına varabilir.

Özet olarak öğretmen öz yeterlik algısı yüksek olan bir öğretmen, öğrencinin motivasyonunu sağladığı gibi, öğrencinin başaracağına olan inancını yükseltir ve bu sayede öğrencide yüksek bir öz yeterlik algısı oluşmasına yardımcı olur. Derse öğrenci katılımını sağlama, uygun öğretimsel strateji, yöntem ve teknikleri kullanma, sınıf yönetimini ve kontrolünü sağlama gibi yeterliklere sahip öğretmenler çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilirler.

1.5. Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan İlgili Araştırmalar

1.5.1. Yurt İçinde Yapılan İlgili Araştırmalar

Bu bölümde konuyla ilgili yurt içinde son yıllarda yapılan araştırmalara özet halinde yer verilmiştir.

“Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik İnançları” konulu araştırmasında Akbulut (2006), çalışma evrenini 2005–2006 Öğretim Yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Pamukkale Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Süleyman Demirel Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı; Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan öğrenciler; örneklemini ise 1. sınıf düzeyinde 87 ve 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere toplam 160 öğrenciden oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda, müzik öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ve cinsiyet değişkenleri bakımından, müzik dersine ilişkin öz yeterlik inanç düzeylerinde ve söz konusu bu değişkenler açısından müzik öğretmeni adaylarının müzik dersine ilişkin derse öğrenci katılımı sağlama, öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında öz yeterlik inanç düzeylerinde istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulamamıştır.

Ortaçtepe (2006), İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları hakkındaki öz bildirimleri arasındaki ilişkiyi ve “İletişimsel Dil Öğretimi” yöntemiyle ilgili bilgi ve becerileri geliştirmeyi hedefleyen bir hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz yeterlik inancı, “İletişimsel Dil Öğretimi” ile ilgili öz bildirimleri ve gözlenen uygulamaları üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmada yapılan Pearson Product Momentler Korelasyonu analizinden elde edilen bulgular İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten Türk öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve onların “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları ile ilgili öz bildirimleri arasında bir ilişki olmadığını göstermiştir. Ancak, öz yeterlik alt boyutları ve öğretmenlerin “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları ile ilgili öz bildirimleri alt boyutları arasında güçlü ilişkiler bulunmuştur. Hizmet-içi eğitimin etkileri ile ilgili olarak, eşlendirilmiş örneklem t-testi analizi sonuçları, uygulanan programın öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile onların “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamalarını geliştirdiğini ortaya koymuştur.

Öztürk (2008), öğretmenlerin çalışma koşulları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki ile öz yeterlilikleri ve mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkiyi incelediği çalışmasında araştırma anketlerini İstanbul ili, Eyüp ilçesindeki devlet ilköğretim okullarında çalışan 506 sınıf ve branş öğretmenine uygulamış ve yapılan analizlere göre, öğretmenlerin çalışma koşulları ile öz yeterlilikleri arasında ve öz yeterlilikleri ile mesleki benlik saygıları arasında bazı boyutlar için pozitif ilişkiler bulmuştur. Ancak öz yeterlik inancının, öğretmenlerin çalışma koşulları ile mesleki benlik saygıları arasındaki ilişkide ara değişken olarak anlamlı bir etkisinin olmadığını tespit etmiştir.

Gür (2008), çalışmasının amacının öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş, öğretmenlik tecrübesi, performanslarından yaşadıkları doyum, meslektaş, veli ve idari personelden aldıkları destek ve okul tarafından kendilerine sağlanan kaynaklar gibi değişkenlerin ne derecede yordandığını incelemek istemiştir. Sonuçlar cinsiyetin, branşın ve öğretmenlik tecrübesinin öğretmenlerin genel, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerini etkilemediğini; fakat performanslarından yaşadıkları doyumun öz yeterlikleri etkilediğini göstermiştir. Ayrıca aile desteğinin ve okul tarafından sağlanan kaynakların öğrenci katılımına yönelik öz yeterliğini etkilediğini saptamıştır.

Gençtürk (2008)'ün, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespiti için gerçekleştirdiği çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında oldukça yeterli hissettikleri görülmüştür. Yapılan araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmamasına karşın kıdem, branş ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Derbedek (2008), ilköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkilerini incelemek istemiştir. Bursa il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlilikleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulamamıştır. Kıdemleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının 6-10 ve 11-15 yıl olan öğretmenlerinkine, yaşları 41 ve üzeri olan öğretmenlerin algılarının 30-40 yaş arasında olan öğretmenlerinkine oranla daha yüksek olduğu ve yüksek lisans mezunu olan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının lisans mezunu öğretmenlerin algılarına oranla daha yüksek olduğunu saptamıştır.

Eryenen (2008) araştırmasını, öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkilerin anlaşılması ve bu değişkenlerin öğretmen adaylarının başarı düzeylerini nasıl etkilediğinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirmiştir. Sonuçlar incelendiğinde öğretmen adaylarının, akademik başarı düzeyleri, hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik öz yeterlikleri arasında anlamlı ilişkiler görülmüştür.

“Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ve Üst bilişsel Farkındalıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan Yavuz (2009), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 838 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı ve alt boyutları ile üst bilişsel farkındalıkları ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf ve mezun oldukları lise türü gibi demografik özelliklerine ve öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklar saptamıştır. Ayrıca genel

öz yeterlik düzeyleri ile genel üst bilişsel farkındalık düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğunu da saptamıştır.

Korkut (2009), sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi araştırırken sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık gösterdiğini, fakat deneyim sürelerine göre farklılık göstermediğini saptamıştır. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu gözlemlenmiştir.

Amaç olarak, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerini ortaya koymak ve bu inançların; öğrenim gördükleri sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa, genel akademik başarılarına ve öğrenim gördükleri programdan hoşnut olup olmama durumlarına göre farklılık gösterip göstermediğini incelemek olan Oğuz (2009), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları arasında; sınıfa, cinsiyete, öğrenim gördükleri programa ve programlarından hoşnut olup olmama durumlarına göre anlamlı farklar bulmuştur.

Üstün ve Tekin (2009), “Amasya Eğitim Fakültesindeki Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması” adlı çalışmalarında Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında cinsiyete, branşa ve ölçeğin alt boyutlarına göre farklılık olup olmadığının araştırılmasını amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarında branşa ve cinsiyete göre anlamlı farklılıklar bulunmamıştır.

Hizmet öncesi öğretmenlerin öz yeterlik seviyeleri ve yordayıcıları konulu çalışmasında öğretmen adaylarının öz yeterlik seviyelerinin belirlenmesi ve danışman öğretmen-aday öğretmen ilişkisi, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, alan bilgisi yeterliği ve Anadolu öğretmen lisesi mezunu değişkenlerinin öğretmen adaylarının öz yeterlikleri ile ilişkisinin incelenmesini amaçlayan Er (2009), öğretmen öz yeterliği sınıf yönetimi, ders anlatım stratejileri ve öğrencilerin katılımını sağlamada öz yeterlik olarak üç alt başlıkta incelemiştir. Çalışmanın katılımcıları olarak Gazi Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi ve Hacettepe Üniversitesi’nin Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan 179 dördüncü sınıf İngilizce öğretmen adayı seçilmiştir. Çalışmanın bulgularına

göre, İngilizce öğretmen adaylarının öz yeterlik toplam puanlarına bakılarak öğretmenlikle ilgili oldukça olumlu inançları olduğu saptanmıştır.

Yüksel (2010) çalışmasında Türkiye'deki devlet ilköğretim okullarında görev yapan İngilizce öğretmenlerinin yeterlik algılarının düzeyini ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın diğer bir amacı da cinsiyet ve mesleki deneyim gibi sosyo-demografik faktörlerin öz yeterlik algısıyla ilişkisini araştırmaktır. Sonuçlara göre öğretmen yeterlik algısının mesleki deneyime ve cinsiyete göre değişmediği görülmüştür.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarıyla ilgili araştırmalarında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki lisans programlarının 4. sınıflarında eğitim görmekte olan toplam 1307 (K=584, E=723) kişi evreninde öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını cinsiyet ve öğrenim görülen program değişkenleri üzerine incelemiş ve anlamlı biçimde farklılaştığını belirlemişlerdir.

1.5.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) yılında yapmış oldukları "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct" adlı çalışma, öğretmen yeterliğinin birkaç eğitimsel faktöre bağlı olduğunu göstermiştir. Öğretmen yeterliği, istikrarı, hevesi, kendini adanması gibi eğitimsel davranışlarının önemli olduğu kadar; öğrencilerin başarı, motivasyon ve öz yeterlik inançlarının da önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tutarlılık ölçüm problemlerinin öğretmenlerin öz yeterliklerini inceleyen araştırmacı ile de ilişkili olduğuna varılmıştır. Daha sonra 3 bağımsız farklı çalışmadan geçerlik ve güvenilirlik dâhilinde öğretmen yeterliği ölçümlerini ileri sürmüşler ve son olarak da bu araçla mümkün hale gelen araştırmanın yeni bağlantılarını gözlemlemişlerdir.

Chaco'n (2005) yaptığı çalışmada, Venezuela'daki seçilmiş okullarda Yabancı Dil Öğretmenliği yapan İngilizler arasındaki öz yeterlik inançlarını araştırmayı amaçlamıştır. Veriler 100 öğretmene uygulanan sonuçlar üzerinde elde edilmiştir. Kullanılan ölçek sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretimsel stratejileri ölçmeyi amaçlamıştır. Amaçlı örneklem seçimi yapılarak; öğretmenlerin öz yeterlik algısının İngilizcedeki yeterlik raporuyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik ve öğrenci katılımındaki yeterlikte öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone (2005)'un, Türk üniversitesindeki öğretmen adaylarıyla Amerikan üniversitesindeki öğretmen adaylarının öz yeterliklerini karşılaştırmayı amaçlayan çalışması için veri toplamak amacıyla, Enochs ve Riggs'in Fen Bilgisi Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği (Science Teaching Efficacy Belief Instrument) kullanılmıştır. Sonuç olarak bu iki ülkedeki fen öğretimindeki öz yeterliklerinin farklı olabileceği kanısına varılmıştır.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy 'un 2007 yılında yayınlamış oldukları “The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers” adlı çalışma öğretmen öz yeterlik inançlarının kaynakları arasında “doğrudan deneyimler” in en etkili olabileceğini varsaymışlardır. Göreve yeni başlamış ve tecrübeli 255 öğretmen arasında öğretim kaynakları ve kişilerarası destek gibi içeriksel faktörlerde, göreve yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha belirgin olduğu tespit edilmiştir. Doğrudan deneyimleri fazla olan tecrübeli öğretmenler arasında içeriksel faktörlerde öz yeterlik inançlarında çok daha az bir önem taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Chan (2008)'ın yaptığı çalışmada, örneklem önce Hong Kong'da ve Çin'de olmak üzere iki gruba ayrılmış ve 273 kişiye ulaşılmıştır. Daha sonra bu iki grup 4'e ayrılmıştır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ölçmektir. Öğretmenler genel itibariyle öğretimde yüksek öz güvene sahip olmalarına karşın, sınıf yönetiminde düşük öz güvene sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bu 4 öğretmen grubu arasında büyük farklılıkların olduğu sonucuna varılmıştır. Bu gruplardaki tecrübeli öğretmenler, dünya çapındaki ve özel bölgelerdeki öğretmenlerin yeterliğinin ayrı tutulması gerektiğini; göreve yeni başlayan öğretmenlerin hazırlık ve uygulama sürecinden, daha tecrübeli öğretmen olma yoluna kadar geçen zamanın dikkate alınması gerektiğini vurgulamışlardır.

Çakıroğlu (2008) yılında yapmış olduğu çalışmanın amacı, bir Türk üniversitesinde ve büyük bir Amerikan üniversitesindeki öğretmen adaylarının matematik öğretiminde yeterlik inançlarını karşılaştırmaktır. Veriler Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği ile toplanmış olup; Türk örneklemini 141 öğretmen adayı, Amerikan örneklemini ise 104 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucuna göre; Türkiye'deki öğretmen adayları, Amerika'daki öğretmen adayları ile karşılaştırıldığında öğrenci başarısını sağlamada oldukça güçlü inançlara sahip olduğu

ortaya çıkmıştır. Ancak bireysel matematik öğretimi yeterliğinde benzer bir farklılık görülmemiştir.

Çalışmada çift amaç güden, Klassen ve diğerleri (2009)'nin "Exploring The Validity of A Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries" adlı çalışmalarında ilk amaç; öğretmenlerin öz yeterlik algılarının beş ülkede (Kanada, Kıbrıs, Kore, Singapur ve Amerika) test etmektir. İkinci amaç biraz daha genişletilmiş olarak farklı öğretim şartlarında öğretmen öz yeterlik yapısının oluşturulması üzerinedir. Çoklu grup uygulaması faktör analizi farklı ülkelerdeki ölçüm değişkenlerini daha iyi anlamak için kullanılmıştır. Daha sonra TSES (Teachers' Sense of Self-Efficacy Scale) ölçeği, beş ülkedeki TSES'ler arası güvenirlik katsayısı ölçüm değişkenleri, ilişki ve mesleki memnuniyetlerinin benzer olduğunu göstermiştir.

Tschannen-Moran ve Johnson (2011)'in "Exploring Literacy Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Potential Sources at Play" adlı çalışmalarında okuma-yazma öğretimi için öz yeterlik inançları ve genel öğretimde öz yeterlik inançlarının ilişkisini araştırmışlardır. TSELI (Teachers' Sense of Efficacy for Literacy Instruction) ölçeğinin faktör analizi yapı geçerliğini göstermiştir. TSELI ve daha genel olan TSES arasında ilişki bazı çakışmaların olduğunu ve aynı şeyler olmadıklarını göstermiştir. Regresyon analizinde; TSELI 'da üniversiteye hazırlığın niteliği, yüksek bir eğitim seviyesi, bir kitap kulübüne katılım, okul derecesi, sınıf kitapları için kaynaklara ulaşabilme, öğretim stratejilerinde ve öğrenci başarısını sağlamada öğretmen öz yeterliği ile ilgili tüm varyansları açıklamıştır.

Ha Kim ve Eun Kim (2010) çalışmasında Güney Kore'de okul öncesi eğitimcilerinin öğretmen öz yeterlik profillerini ve öğretmen öz yeterliklerine katkıda bulunan faktörleri araştırmayı amaçlamışlardır. Katkıda bulunan faktörler için, öğretmen ve sınıfın özelliklerinin yanı sıra, okul öncesi eğitim merkez iklimi ve öğretmenlerdeki depresyon şiddeti üzerinde yoğunlaşmışlardır. Çalışmanın sonuçları, Kore okul öncesi eğitimcilerinin öğretmen öz yeterliklerinin çok boyutlu olduğunu ve her boyutun farklı belirleyicilerinin olduğunu göstermiştir. Okul öncesi eğitim merkez ikliminin, tüm öğretmen öz yeterlik etki alanı için en önemli katkı sağlayıcısı olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda öğretmenlerdeki depresyon şiddetinin öğretmen öz yeterliği ile ilişkili olduğu, ancak ilişkinin yönleri yeterlik alanının niteliğine göre

farklılaştığı; öğretmenlerin doğrudan meslekleriyle ilgili olan öğretimsel yeterliğin öğretmenlerdeki depresyonla ilişkili olmadığı gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

Haverback ve Parault (2011) çalışmalarını özel ders ve okullardaki genel derslerin öğretmen adaylarının okuma öz yeterliğini ve içerik bilgisinin ayırıcı etkisini araştırmak amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılara “The Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES)” in okuma biçimine uyarlanmış şekli uygulanmıştır. Sonuçlar okuma öz yeterliği ve içerik bilgisi gruplarının her ikisinin de geliştiğini, ancak okuma öz yeterlik motivasyon puanları arasında çok az bir anlamlı farklılık olduğunu ortaya çıkarmıştır. Puanların ortalama farklılıkları okullardaki genel dersdeki okuma öz yeterlikleri, özel derstekinden daha fazla olduğunu göstermiştir.

Guo, Piasta, Justice ve Kaderavek’in 2010 yılında yayınlamış oldukları ve Amerika’daki okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterliğini, sınıf kalitesini, çocukların başarılarını ve kelime bilgilerini bir akademik yıldan daha uzun süre inceleyen bu çalışma; öğretmenlerin öz yeterliğinin; nitelikli öğretim, çocukların doğa algısı ve başarılarının önemli ve pozitif belirleyicileri olduğunu göstermiş, fakat bunun kelimesi bilgisi için geçerli olmadığını belirtmişlerdir. Aynı zamanda, farklı çalışmalar öğretmenlerin öz yeterlikleri arasındaki güçlü etkileşim, sınıf niteliği ve kelime kazanımı üzerine bilgi vermişlerdir. Son olarak, öz yeterliği yüksek öğretmenlerin öğrencileri ve yüksek sınıf niteliği, kelime bilgisi ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Yerel faktörlerin öğretime hazırlığın ve kültürel yapının öz yeterlik algısına etkisinin ele alındığı Oginga Siwatu (2011)’nin yaptığı çalışmada bulgular; öğretmenlerin kentsel okullara kıyasla, kendilerini kırsal okullarda öğretim için daha hazırlıklı ve daha güvenli hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra İngiliz dili eğitiminde öğretmenlerin, kentsel veya kırsalda olduklarına bakılmaksızın eğitimde kendilerini daha az hazırlıklı ve daha az güvenli hissettikleri belirtilmiştir. Bu çalışma öz yeterliğin kentsel ve kırsal okullardaki değişiminden çıkarım elde etmiştir.

İKİNCİ BÖLÜM

YÖNTEM

İlköğretim okullarına görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesini konu alan çalışmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin istatistiksel analiziyle ilgili açıklamalar yer almaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Araştırma modeli, yapılan araştırmanın amacına uygun olarak verilerin toplanması ve analizi için gerekli şartların düzenlenmesidir (Karasar, 2008: 76).

İlköğretim okullarına görev yapan sınıf öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesini konu alan çalışmada tarama (survey) modeli türlerinden “ilişkisel tarama modeli” kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte var olmuş veya hala var olan bir durumu olduğu şekilde incelemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Önemli olan var olanı değiştirmeye çalışmadan gözleyebilmektir. İlişkisel tarama modeli de iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişim ya da ayrıcalıkları belirmeye çalışan bir modeldir (Karasar, 2008: 81).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırma, Elazığ il merkezinde, Eğitim Fakültesi mezunu, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu ve farklı alan mezunu sınıf öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırma evrenini; 62 resmi ilköğretim okulu, 1 işitme engelliler ilköğretim okulu, 3 özel ilköğretim okulu ve 5 özel eğitim okulu olmak üzere Elazığ il merkezindeki 71 merkez ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 1136 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini ise; 54 merkez ilköğretim okulunda görev yapan 625 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemini oluşturan öğretmenlerin 214’ü Eğitim Fakültesi mezunu, 163’ü Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu ve 248’i farklı alandan mezunudur. Örneklem ile ilgili bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İlköğretim Okulları ve 1. 2. 3. 4. ve 5. Sınıf Öğretmen Sayıları

No	Okul Adı	1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	5. Sınıf
1	Mezre İlköğretim Okulu	X	3	2	5	3
2	Av. İbrahim Gök İlköğretim Okulu	3	3	3	2	4
3	Namık kemal	2	2	x	2	4
4	Yücel İlköğretim Okulu	8	6	7	6	8
5	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	2	1	2	3	3
6	Şehit Öğrt. Nadir Ozan İlköğretim Okulu	3	2	2	2	1
7	Balakgazi İlköğretim Okulu	3	x	2	4	1
8	Gazi İlköğretim Okulu	2	1	2	2	1
9	İstiklal İlköğretim Okulu	3	7	7	6	5
10	Atatürk İlköğretim Okulu	3	3	4	5	3
11	Çatalçeşme İMKB İlköğretim Okulu	2	2	2	2	1
12	60. Yıl İlköğretim Okulu	2	3	2	2	2
13	Ziya Gökalp İlköğretim Okulu	4	2	3	2	3
14	Gümüşkavak İlköğretim Okulu	2	x	1	2	2
15	Mehmet ve İfakat Gülaçtı İlköğretim Okulu	2	x	1	1	1
16	Selçuklular İlköğretim Okulu	1	2	1	3	3
17	Yunus Emre İlköğretim Okulu	X	x	1	2	5
18	Hilalkent İlköğretim Okulu	3	3	2	3	4
19	Nahit Ergene İlköğretim Okulu	2	4	3	4	4
20	Şair Hayri İlköğretim Okulu	4	4	5	3	x
21	24 Kasım İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1
22	Barbaros Hayrettin Paşa İlköğretim Okulu	4	2	2	2	2
23	75. Yıl İMKB Yatılı İlköğretim Okulu	X	1	1	2	2
24	50. Yıl İlköğretim Okulu	1	x	2	2	2
25	Türkiye Odalar Borsalar İlköğretim Okulu	2	3	4	1	2
26	Tevfik Yaramanoğlu İlköğretim Okulu	3	2	2	x	3
27	Mehmetçik İlköğretim Okulu	X	x	1	2	2
28	İsmet Paşa İlköğretim Okulu	6	6	4	4	7

29	Aziz Gül İlköğretim Okulu	3	3	2	3	x
30	Vali Tevfik Gür İlköğretim Okulu	3	2	1	1	3
31	Mehmet Zeki İlköğretim Okulu	4	3	3	4	x
32	Yakup Şevki Paşa İlköğretim Okulu	X	x	2	5	5
33	Yıldızbağları İlköğretim Okulu	1	x	2	2	2
34	Şht. Öğretmen Rüstem Şen İlköğretim Okulu	X	1	x	1	1
35	17 Kasım İlköğretim Okulu	3	1	1	2	1
36	Salim Hazaradağlı İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1
37	Koç İlköğretim Okulu	1	1	2	4	5
38	Mustafa Kemal İlköğretim Okulu	2	2	4	2	x
39	Tuncay Küçüközer İlköğretim Okulu	2	2	2	2	2
40	Vali M. Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu	6	5	4	5	9
41	Bahçelievler İlköğretim Okulu	2	1	2	3	x
42	Fatih Mehmet İlköğretim Okulu	2	2	2	1	2
43	Doğukent İlköğretim Okulu	1	6	5	4	5
44	Gazi Kamil Ayhan İlköğretim Okulu	3	3	2	1	2
45	Kıbrıs Şehitleri İlköğretim Okulu	X	1	2	3	2
46	Kaya Karakaya İlköğretim Okulu	2	3	4	3	3
47	Kazım Karabekir İlköğretim Okulu	2	2	3	2	3
48	Fevzi ÇAkmak İlköğretim Okulu	1	1	x	1	2
49	Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu	1	1	1	x	1
50	Milli Egemenlik İlköğretim Okulu	4	4	4	4	4
51	Mehmet mihri akıncı İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1
52	Esentepe İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1
53	Evren Paşa İlköğretim Okulu	4	3	1	2	1
54	Vali Saim Çotur İlköğretim Okulu	1	1	1	1	1
TOPLAM		119	114	122	134	136

2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmada veriler iki bölümden oluşan bir anket kullanılarak toplanmıştır. Anketin birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, kıdem yılı gibi demografik

özelliklerinin verildiği kişisel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde ise sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek üzere Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılmış olan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" (Teachers' Sense of Efficacy Scale)'nin uzun formu kullanılmıştır (Ek.1).

2.3.1. Kişisel Bilgiler

Anketin birinci bölümünde öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul, okutulan sınıf derecesi, mesleki kıdem ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgiler yer almaktadır.

2.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Anketin ikinci bölümünde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)'nin uzun ve kısa formundan uzun formu kullanılmıştır. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir alt boyut 8 maddeden oluşup toplamda 24 madde bulunmaktadır. Alt boyutlar öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterliktir. Alt boyutları içeren maddeler aşağıdaki gibidir:

- **Öğrenci katılımında yeterlik:** 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- **Öğretimsel stratejilerde yeterlik:** 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- **Sınıf yönetiminde yeterlik:** 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Ölçek dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmış olup Tablo.2'de gösterildiği şekilde derecelendirilmiştir (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 800):

Tablo 2. Öz Yeterlik Ölçeği İçin Algıların Derecelendirilmesi

1	Nothing	Yetersiz
3	Very Little	Çok Az Yeterli
5	Some Influence	Biraz Yeterli
7	Quite A Bit	Oldukça Yeterli
9	A Great Deal	Çok Yeterli

Öğretmen öz yeterliğinin toplam puanı ve alt boyut puanları, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamalarının sonuçlarına bakılarak değerlendirilmiştir. Aritmetik ortalama 9'a ne kadar yakınsa öğretmen öz yeterliğinin de o kadar yüksek; aritmetik ortalama 1'e ne kadar yakınsa da öğretmen öz yeterliğinin o kadar düşük olduğu anlamına gelmektedir. Bu çalışmada öğretmen öz yeterliği ile ilgili maddelerin puan aralıkları Tablo.3'deki gibi kullanılmıştır.

Tablo 3. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Puan Aralıkları

1,00–2,59	2,60–4,19	4,20–5,79	5,80–7,39	7,40–9,00
Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli

Kaynak: Tekin (1994, s. 262)

Ölçeğin toplam puanının ve alt boyutlarına ait puanların güvenilirlik çalışması yapılmış olup sonuçlar oldukça yüksek bulunmuştur. Güvenilirlik sonuçlarına bakıldığında; genel öz yeterlik puanı için 0,94; öğrenci katılımında yeterlik alt boyutu için 0,87; öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutu için 0,91 ve sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutu için 0,90'dır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001: 800).

Öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa ve arkadaşları (2005) ölçeği "Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TTSES) şeklinde adlandırmıştır. Araştırmacılar, bu ölçeği 628 Türk öğretmen adayı üzerinde uygulamışlar ve güvenilirlikle ilgili şu puanları bulmuşlardır: Genel öz yeterlik puanı için 0,93, öğrenci katılımında yeterlik için 0,82, öğretimsel stratejilerde yeterlik için 0,86 ve sınıf yönetiminde yeterlik için 0,84'tür.

2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 2009–2010 öğretim yılı bahar yarıyılında Elazığ ili merkezinde bulunan 54 ilköğretim okulunda görev yapan toplam 625 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Çalışma gönüllülük esasına göre yapılarak; öğretmenlere anketleri uygulamaları için yeterli süre verilmiştir.

2.5. Verilerin İstatistiksel Analizi

Anketlerle elde edilen veriler, SPSS 17.0 paket programında analiz edilmek için bilgisayara yüklenmiştir. Anketlerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde genel

dağılım özelliklerini belirlemek için tanımlayıcı istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde teknikleri kullanılmıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek için genel öz yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algılarıyla ilgili maddelerin aritmetik ortalamaları hesaplanmıştır. Bulunan değerlerin, araştırmada kullanılan değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için “t Testi” ve “Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA)” kullanılmıştır. Varyans analizinin anlamlı çıktığı durumlarda farklılığın hangi değişkenlerden yana olduğunu belirlemek için de “Least Significance Test (LSD)” uygulanmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmadaki alt problemlere ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm iki ana başlıktan oluşmaktadır: Birinci bölümde öğretmenlere ait kişisel bilgiler, ikinci bölümde alt problemlere ilişkin bulgular yer almaktadır.

3.1. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Kişisel bilgiler bölümünde, araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni durum, mezun olunan okul türü, okutulan sınıf seviyesi, mesleki kıdem yılı ve görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumuna ilişkin bilgileri yer almaktadır.

Tablo 4'e göre, sınıf öğretmenlerinin % 40,2'si kadın, % 59,8 erkektir. 20–30 yaş arasını % 5,9'u oluştururken, 31–40 yaş arasını % 41,6 ve 41 yaş ve üstünü de % 52,5'i oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin % 91,7 gibi bir çoğunluğu evliyen, % 7,2'si bekar ve % 1,1'i de cevap vermek istemeyen öğretmenlerden oluşmaktadır.

Mezun olunan okulların dağılımına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin % 34,2'si Eğitim Fakóltesi mezunu, % 26,1'i Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu ve % 39,7'si de farklı alan mezunudur.

Öğretmenlerin % 19,0'u 1. sınıf öğretmeni, % 18,2'si 2. sınıf öğretmeni, % 19,4'ü 3. sınıf öğretmeni, % 21,4'ü 4. sınıf öğretmeni ve % 21,9'u da 5. sınıf öğretmenidir.

Öğretmenlerin % 13,3'ü 1–10 yıl arası, % 50,9'u 11–20 yıl arası ve % 35,8'i 21 yıl ve üzeri kıdeme sahiplerdir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumuna bakıldığında, okulların % 39,7'sini sosyo-ekonomik durumu düşük, % 48,2'sini orta ve % 12,2'sini de yüksek okullar oluşturmaktadır.

Tablo 4. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Grup	N	%
Cinsiyet	Kadın	251	40,2
	Erkek	374	59,8
	Toplam	625	100
Yaş	20–30 yaş	37	5,9
	31–40 yaş	260	41,6
	41 yaş ve üzeri	328	52,5
	Toplam	625	100
Medeni Durum	Evli	573	91,7
	Bekar	45	7,2
	Cevap Vermek İstemeyen	7	1,1
	Toplam	625	100
Mezun Olunan Okul	Eğitim Fakültesi	214	34,2
	Eğitim Enstitüsü ve	163	26,1
	Farklı Alan Mezunu	248	39,7
	Toplam	625	100
Okutulan Sınıf Seviyesi	1.Sınıf	119	19,0
	2.Sınıf	114	18,2
	3.Sınıf	121	19,4
	4.Sınıf	134	21,4
	5.Sınıf	137	21,9
	Toplam	625	100
Mesleki Kıdem Yılı	1–10 yıl	83	13,3
	11–20 yıl	318	50,9
	21 yıl ve üzeri	224	35,8
	Toplam	625	100
Okulun Sosyo-Ekonomik Durumu	Düşük	248	39,7
	Orta	301	48,2
	Yüksek	76	12,2
	Toplam	625	100

3.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre veriler analiz edilmiş ve ulaşılan sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur.

3.2.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları

Birinci alt problem: “Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”ne verdikleri cevaplara göre genel öz yeterlik ve yeterlik alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss
Öğrenci Katılımında Yeterlik	625	6,74	0,92
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik		7,23	0,93
Sınıf Yönetiminde Yeterlik		7,12	0,97
Genel Öz Yeterlik		7,03	0,88

Tablo 5’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ($\bar{X} = 7,03$), öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X} = 6,74$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X} = 7,23$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X} = 7,12$) boyutlarında “oldukça yeterli” oldukları görülmektedir. Sınıf öğretmenleri en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X} = 7,03$) öğrenci katılımındaki yeterlikte sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X} = 7,23$) öğretimsel stratejilerde yeterlikte sahiptir.

Bu bulgular öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu ortaya koymuş olup aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini, öğrenci katılımında yeterlik alt boyutunu oluşturan zor öğrencilere ulaşabilme, öğrencileri motive etme, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilme gibi konularda diğer alt boyutlara göre daha az yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte bu bulgular

öğretmenlerin derslerde öğrenci seviyesine uygun öğretimsel stratejileri uygulamada kendilerini diğer alt boyutlara göre daha yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

“Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılarak yapılan bazı araştırmalarda elde edilen sonuçlar bu çalışmayla da paralellik göstermektedir. Yavuz ve Memiş (2010), çalışmasında öğretmenlerin genel öz yeterlik ($\bar{X}=7,05$); öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X}=6,98$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}=6,98$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X}=7,18$) alt boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları görülmüştür.

Bunun yanı sıra Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy’ 2001 yılında yapmış oldukları çalışmada, öğretmenlerin genel öz yeterlik ($\bar{X}=7,1$), öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X}=7,3$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}=7,3$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X}=6,7$) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları ortaya çıkmıştır.

Say (2005)’ın yaptığı ve Fen Bilgisi öğretmenlerine uyguladığı çalışmasında; öğretmenlerin ankete verecekleri en küçük puanı 1, en fazla puanı da 5 olarak kabul etmiştir. Bu çalışmada sınıf yönetiminde yeterlik, öğrenciyi tanıma yeterlik ve öğretim stratejileri yeterlik puanlarının 4’ün üzerinde olmasından öğretmenlerin kendilerini yeterlik inanışları bakımından üst düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır.

Gençtürk (2008)’ün 373 öğretmene uyguladığı çalışmasında, öğretmenlerin genel öz yeterlik ($\bar{X}=6,97$), öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X}=6,65$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}=7,15$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X}=7,11$) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları görülmüştür.

Gibson and Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmen Öz-yeterlilik Ölçeği’ni kullanan Özata (2007)’nin çalışması incelendiğinde öğretmenlerin, öz-yeterliliğe genel olarak 3,58 ortalama ile çoğunlukla katıldıkları görülmektedir. Öğretimsel öz yeterlik, olumsuz öngörüler, sınıf- içi öğretim ve çabasal öz yeterlik gibi alt boyutları içeren ölçekte, ortalamalara bakıldığında da öğretmenlerin tüm boyutlarda da katıldıkları görülmektedir.

Derbedek (2008) yaptığı çalışmada öğretmenlerin % 66,7’si “orta” düzeyde, % 19,1’i “yüksek”, % 14,2’si ise “düşük” düzeyde öz yeterliliğe sahip olduğu sonucunu çıkarmıştır.

Aynı zamanda Yavuz (2009), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 838 öğretmen adayına uyguladığı çalışmada adayların; genel öz yeterlik ($\bar{X}=7.05$), öğrenci katılımında yeterlik ($\bar{X}=6.98$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($\bar{X}=6.98$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($\bar{X}=7.18$) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları görülmüştür. Öğretmen adayları en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=6.98$) öğrenci katılımında yeterlikte sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=7.18$) öğretimsel stratejilerde yeterlikte sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bunun yanı sıra Oğuz 2009 yılında öğretmen adaylarına uyguladığı çalışmada; öğrenci katılımı sağlamaya ilişkin inanç puan ortalaması $\bar{X}=6.56$; öğretim stratejileri kullanmaya ilişkin inanç puan ortalaması $\bar{X}=6.55$; sınıf yönetimine ilişkin öğretmen öz yeterlik inanç puan ortalaması $\bar{X}=6.65$ ve öğrencilerin ölçeğin tamamından elde ettikleri öğretmen inanç puan ortalaması ise $\bar{X}=6.59$ olarak bulunmuştur. Buna benzer sonuçları Üstün ve Tekin, 2009 yılında yaptığı çalışmada da bulmuştur.

3.2.2. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo.6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik Algıları

Öğrenci Katılımında Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kadın	251	6,85	0,91	2,34	623	0,02*
Erkek	374	6,67	0,93			
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kadın	251	7,35	0,86	2,68	623	0,00*
Erkek	374	7,15	0,96			
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kadın	251	7,29	0,91	3,61	623	0,00*
Erkek	374	7,01	0,99			
Genel Öz Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Kadın	251	7,16	0,83	3,10	623	0,00*
Erkek	374	6,95	0,89			

*p≤0.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlikte ($t=3,10$; $p\leq 0,01$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($t=2,34$; $p\leq 0,05$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($t=2,68$; $p\leq 0,01$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($t=3,61$; $p\leq 0,01$) cinsiyetlere göre kadınlar lehine anlamlı farklar bulunmuştur.

Bu bulgular bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini daha fazla yeterli gördüklerini göstermektedir. Buna toplumun bayan öğretmenlere karşı olan bakış açısının ve bayanların öğretmenlik mesleğini kendilerine daha uygun görmelerinin neden olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği birçok çalışmada da kullanılmış olup cinsiyet faktörünün öğretmen öz yeterliğini etkilediği ve bunun kadınların lehine olduğu sonucuna ulaşılan çalışmalar (Yavuz, 2009; Tschannen-Moran ve Johnson, 2010; Öztürk, 2008) olduğu gibi, erkeklerin kadınlara göre daha fazla öz yeterliğe sahip olduğunu ileri süren çalışmalar da (Korkut, 2009; Say, 2005; Özata, 2007; Oğuz, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011) bulunmaktadır. Bununla birlikte literatürde cinsiyet faktörünün öğretmen öz yeterliğini etkilemediğini ifade eden çalışmalar da (Üstüner ve diğerleri, 2009; Üstün ve Tekin, 2009; Çimen, 2007; Gençtürk, 2008; Derbedek, 2008; Eryenen, 2008; Akbulut, 2006; Özerkan, 2007; Gürol, Özercan ve Yalçın, 2010; Gençtürk ve Memiş, 2010; Saracaloğlu ve Dinçer, 2009; Eminoglu Küçüktepe, 2010; Uzun, Özkılıç ve Şentürk, 2010; Yenice, 2009; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007; Gür, 2008; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005;) bulunmaktadır.

3.2.3. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında yaşlara göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi ile farklılığın yönünü belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Öz Yeterlik Algıları

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları		Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1	20–30 yaş	37	6,70	1,06	1,207	2	0,30	–
	2	31-40 yaş	260	6,81	0,89				
	3	41 yaş ve üstü	328	6,69	0,94				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları		Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1	20-30 yaş	37	7,06	1,09	4,013	2	0,01*	2–3
	2	31-40 yaş	260	7,36	0,83				
	3	41 yaş ve üstü	328	7,16	0,97				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları		Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1	20–30 yaş	37	7,07	1,11	4,141	2	0,01*	2–3
	2	31–40 yaş	260	7,26	0,93				
	3	41 yaş ve üstü	328	7,03	0,97				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları		Yaş	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Genel Öz Yeterlik	1	20-30 yaş	37	6,94	1,03	3,28	2	0,03*	2–3
	2	31-40 yaş	260	7,14	0,82				
	3	41 yaş ve üstü	328	6,96	0,90				

*p≤0,05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerin aritmetik ortalamaları dikkate alındığında, her üç yaş grubundan sınıf öğretmenlerinin hem genel öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ($\bar{X}=7,14$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=6,81$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,36$) ve sınıf

yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X} = 7,26$) en yüksek ortalamalar *31–40 yaş* arasındaki sınıf öğretmenlerine aittir. Araştırmanın örnekleme göre de bu yaştaki sınıf öğretmenlerinin çoğunu *farklı alan mezunu* sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

Genel öz yeterlikte ($\bar{X} = 6,94$) ve öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X} = 7,06$) en düşük ortalamalar *20–30 yaş* sınıf öğretmenlerine aitken; öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X} = 6,69$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X} = 7,03$) en düşük ortalamalar *41 yaş ve üstü* sınıf öğretmenlerine aittir.

Sınıf öğretmenlerinin yaşlarına göre öz yeterlik algılarına bakıldığında; genel öz yeterlik ($F=3,28$; $p=0,03$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($F=4,01$; $p=0,01$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($F=4,14$; $p=0,01$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi; genel öz yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik algısında anlamlı farkın *31–40 yaş* sınıf öğretmenleri ile *41 yaş ve üstü* sınıf öğretmenleri arasında olup ve bu farkın *31–40 yaş* sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu göstermektedir.

Bu bulgulara göre *31–40 yaş* arasında olan sınıf öğretmenlerinin *41 yaş ve üstü* sınıf öğretmenlerinden genel öz yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik boyutlarında kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucu çıkmıştır. Buna orta yaştaki sınıf öğretmenlerinin yaşı ilerlemiş olan öğretmenlere göre, yenilikleri daha çok takip edebilme, öğretimsel stratejileri daha etkin kullanabilme, farklı değerlendirme yöntemleri kullanabilme, derste dikkati dağınık öğrencileri derse katabilme gibi konularda daha istekli ve hevesli olmaları neden olabilir.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği bazı çalışmalarda da kullanılmış olup, yaş faktörünün öğretmen öz yeterliğini etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Derbedek 2008 yılındaki çalışmasında *31–40 yaş* ile *41 ve üzeri* olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları arasında bir fark olduğu ve *41 ve üzeri* yaştaki öğretmenlerin öz yeterlik algıları *31–40 yaş* arasındakilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu araştırma elde edilen bulguları desteklemeyen (Çimen, 2007; Yenice, 2009; Klassen ve diğerleri, 2009; Özata, 2007) çalışmalar da bulunmaktadır.

3.2.4. Medeni Duruma Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik, sınıf yönetiminde yeterlik) evli ya da bekar olmaları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t testi kullanılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Medeni Duruma Göre Öz Yeterlik Algıları

Öğrenci Katılımında Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Evli	573	6,73	,935	1,511	616	0,13
Bekar	45	6,91	,778			
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Evli	573	7,23	,930	0,629	616	0,53
Bekar	45	7,31	,886			
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Evli	573	7,11	,979	1,461	616	0,15
Bekar	45	7,31	,888			
Genel Öz Yeterlik	N	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Evli	573	7,02	,884	1,295	616	0,20
Bekar	45	7,18	,780			

Tablo 8’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında hem evli hem de bekar sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlikte ($\bar{X}=7,18$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=6,91$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,31$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,31$) *bekar* sınıf öğretmenlerinin kendilerini evli öğretmenlerden daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır.

Yapılan t testi sonuçlarına göre; sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında, medeni durumlarına göre anlamlı bir farklılık yoktur ($p > 0,05$).

Bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin evli ya da bekar olmaları öz yeterlik inançlarını etkilememektedir. Başka bir deyişle evli ve bekar öğretmenlerin öz yeterlik

algıları benzerdir. Ancak ortalamalara baktığımızda bekar öğretmenlerin evli öğretmenlere göre öz yeterlik algıları biraz daha fazla çıktığı görülmektedir. Türk (2008)'ün "İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikler Ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi" adlı çalışması da bu bulguyla paralellik göstermektedir.

Alan çalışmasına bakıldığında Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ni kullanılan Öztürk (2008), evli olan öğretmenlerin bekar öğretmenlerden daha fazla öz yeterlik algısına sahip olduğunu bulmuştur. Bunu da evli ve çocuk sahibi öğretmenlerin, mesleklerine daha fazla ilgili olmaları ve daha fazla sosyal destek sağlamalarından olabileceğini belirtmiştir.

Bunun yanı sıra Yılmaz, Yılmaz ve Türk (2010) 'ün "Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenlerinin Mesleklerine İlişkin Öz Yeterlik Düzeylerinin İncelenmesi (Nevşehir İli Örneği)" adlı çalışmasında medeni duruma göre öz yeterlik inançları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark evli öğretmenlerin lehine olup evli öğretmenlerin bekar öğretmenlere nazaran daha fazla öz yeterlik inancına sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

3.2.5. Okutulan Sınıfın Seviyesine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerin okuttukları sınıfların seviyesine (1.sınıf, 2.sınıf, 3.sınıf, 4.sınıf ve 5.sınıf) göre genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü ANOVA testi kullanılmış ve ulaşılan sonuçlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, her sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin hem genel öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlikte ($\bar{X}=7,17$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=6,60$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,38$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,24$) en yüksek ortalamalar 3. Sınıf öğretmenlerine aittir.

Genel öz yeterlikte ($\bar{X}=6,90$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=7,06$) ve öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,07$) en düşük ortalamalar 4. Sınıf öğretmenlerine aitken; sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,04$) en düşük ortalama 2. Sınıf öğretmenlerine aittir.

Tablo 9. Okutulan Sınıfın Seviyesine Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okutulan Sınıf Seviyesi		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1	1.Sınıf	119	6,82	0,96	1,826	2	0,12	-
	2	2.Sınıf	114	6,68	0,86				
	3	3.Sınıf	121	6,88	0,81				
	4	4.Sınıf	134	6,60	0,98				
	5	5.Sınıf	137	6,75	0,93				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okutulan Sınıf Seviyesi		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1	1.Sınıf	119	7,33	1,02	2,179	2	0,07	-
	2	2.Sınıf	114	7,21	0,84				
	3	3.Sınıf	121	7,38	0,89				
	4	4.Sınıf	134	7,07	0,94				
	5	5.Sınıf	137	7,21	0,93				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okutulan Sınıf Seviyesi		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1	1.Sınıf	119	7,16	1,00	0,831	2	0,50	-
	2	2.Sınıf	114	7,04	0,84				
	3	3.Sınıf	121	7,24	0,87				
	4	4.Sınıf	134	7,05	1,05				
	5	5.Sınıf	137	7,14	1,04				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okutulan Sınıf Seviyesi		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Genel Öz Yeterlik	1	1.Sınıf	119	7,10	0,94	1,689	2	0,15	-
	2	2.Sınıf	114	6,98	0,80				
	3	3.Sınıf	121	7,17	0,79				
	4	4.Sınıf	134	6,90	0,92				
	5	5.Sınıf	137	7,03	0,92				

Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testine bakıldığında da, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarındaki algılarında okutulan sınıfın derecesine göre anlamlı farklılık görülmemektedir ($p \geq 0,05$).

Bulguların sonuçlarına göre her sınıf seviyesini okutan öğretmenlerin hem genel öz yeterlik algıları hem de alt boyutları bakımından birbirine benzemektedir.

Yapılan alan taramasında Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ni kullanan ve öğretmenlerin sınıf seviyeleri ile öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalara rastlanmamıştır. Fen Öğretimiyle ilgili Erden (2007)' in "Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretimi Öz Yeterlilik İnançlarının Örgencilerin Fen Tutumları ve Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi" adlı çalışmasında 4. ve 5. sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarına bakılmış ve anlamlı bir fark bulunamamıştır.

3.2.6. Mesleki Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutları ile ilgili algıları arasında mesleki kıdem yılı değişkenine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi ile farklılığın yönünü belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları Tablo 10'da sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlikte ($\bar{X} = 7,11$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X} = 6,80$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X} = 7,33$) en yüksek ortalamalar 11-20 yıl arası kıdem yılına sahip sınıf öğretmenleri iken; sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X} = 7,22$) en yüksek ortalama 1-10 yıl kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerine aittir.

Genel öz yeterlikte ($\bar{X} = 6,91$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X} = 6,66$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X} = 7,10$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X} = 6,96$) en düşük ortalamalar 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerine aittir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öz yeterlik algılarına bakıldığında; genel öz yeterlik ($F=3,80$; $p=0,02$), öğretimsel stratejilerde yeterlik ($F=4,04$; $p=0,01$) ve sınıf yönetiminde yeterlik ($F=4,93$; $p=0,00$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi; genel öz yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik algısında 11-20 yıl arası kıdem yılına

sahip sınıf öğretmenleri ile 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahip sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğunu ve bu farkın 11-20 yıl arası kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu göstermektedir.

Tablo 10. Mesleki Kıdem Yılına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD	
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1	1-10 yıl	83	6,78	0,96	1,527	2	0,21	-
	2	11-20 yıl	318	6,80	0,90				
	3	21 yıl ve üstü	224	6,66	0,95				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD	
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1	1-10 yıl	83	7,25	0,99	4,048	2	0,01*	2-3
	2	11-20 yıl	318	7,33	0,85				
	3	21 yıl ve üstü	224	7,10	1,00				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD	
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1	1-10 yıl	83	7,22	1,09	4,934	2	0,00*	2-3
	2	11-20 yıl	318	7,21	0,89				
	3	21 yıl ve üstü	224	6,96	1,01				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD	
Genel Öz Yeterlik	1	1-10 yıl	83	7,08	0,96	3,800	2	0,02*	2-3
	2	11-20 yıl	318	7,11	0,81				
	3	21 yıl ve üstü	224	6,91	0,92				

*p≤0,05

Tablo 10’da görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, her üç kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin hem genel öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de öz yeterliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir.

Bulgulara göre, genel öz yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik algıları öğretmenlerin mesleki kıdem yıllarına göre farklılaşmaktadır. Bulgular, 11–20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterlik algıları, 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlarla benzer sonuçlar yaş faktöründe de bulunmuştur. Bunun nedenini de 11–20 yıllık kıdeme sahip öğretmenlerin daha kıdemli öğretmenlere nazaran yapılandırmacı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programına yönelik olarak dersleri her bir öğrencinin seviyesine göre uygulamada, farklı değerlendirme yöntemleri kullanmada, sınıfta etkinlik temelli ders işlemede, öğretimsel stratejileri kullanmada ve sınıf yönetimini sağlamada daha etkin olmalarından kaynaklanıyor olabilir. Aynı zamanda 21 yıl ve üzeri tecrübeye sahip öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi artabileceğinden öz yeterlik algıları düşebilir.

Bunun yanı sıra, yaşları daha büyük ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler gelişen teknolojiye ayak uydurmada zorluk çekebilirler. Bu yüzden teknolojiyle paralel giden öğretim yöntem, teknik ve stratejilerini kullanabilmede kendilerini daha az yeterli görebilirler. Öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar öz yeterlik inancının düştüğü sonucunu bulan bazı çalışmalarda (Bütün Kuş, 2005; Özçelik, 2006) bulunmaktadır. Ancak alan taraması yapıldığında bu farklılığın kıdem arttıkça öz yeterlik algısının da arttığı şeklinde olduğu görülmektedir (Say, 2005; Tschannen-Moran ve Hoy, 2002; Gençtürk, 2008; Berdebek, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010).

Bununla birlikte kıdem faktörünün öğretmen öz yeterliğini etkilemediği sonucuna ulaşan çalışmalar da (Üstüner ve diğerleri, 2009; Özata, 2007; Sünbül ve Arslan, (?); Howell, 2006; Yenice, 2009; Klassen ve diğerleri, 2009; Gür, 2008; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007) bulunmaktadır.

3.2.7. Okulların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Sınıf öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında okulların sosyo-ekonomik durumlarına göre farklılık olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla yapılan

tek yönlü ANOVA testi ile farkların düzeyini belirlemeye yönelik yapılan LSD testi sonuçları Tablo.11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Okulların Sosyo-Ekonomik Durumlarına Göre Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1	Düşük	248	6,65	0,96	7,705	2	0,00*	1-3 2-3
	2	Orta	301	6,72	0,90				
	3	Yüksek	76	7,12	0,84				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1	Düşük	248	7,22	0,96	2,860	2	0,05*	1-3 2-3
	2	Orta	301	7,19	0,93				
	3	Yüksek	76	7,47	0,82				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1	Düşük	248	7,10	1,05	1,886	2	0,15	-
	2	Orta	301	7,09	0,93				
	3	Yüksek	76	7,33	0,82				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Okulların Sosyo-Ekonomik Durumu		N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Genel Öz Yeterlik	1	Düşük	248	6,99	0,93	4,189	2	0,01*	1-3 2-3
	2	Orta	301	7,00	0,85				
	3	Yüksek	76	7,31	0,76				

*p≤0,05

Tablo 11’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, her üç sosyo- ekonomik duruma sahip okul öğretmenlerinin hem genel öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de ölçeğin öğrenci katılımında yeterlik, sınıf yönetimde yeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir. Öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutlarında ise sosyo- ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları *çok yeterli* olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlikte ($\bar{X}=7,31$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=7,12$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,47$), sınıf

yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,33$) en yüksek ortalamalar sosyo-ekonomik durumu *yüksek* okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine aittir.

Genel öz yeterlikte ($\bar{X}=6,99$) ve öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=6,65$) en düşük ortalamalar sosyo-ekonomik durumu *düşük* olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine aitken, öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,19$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,09$) en düşük ortalamalar ise sosyo-ekonomik durumu *orta* olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine aittir.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öz yeterlik algılarına bakıldığında; genel öz yeterlik ($F=4,18$; $p=0,01$), öğrenci katılımında yeterlik ($F=7,70$; $p=0,00$) ve öğretimsel stratejilerde yeterlik ($F=2,86$; $p=0,05$) alt boyutlarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi; genel öz yeterlik, öğrenci katılımında yeterlik ve öğretimsel stratejilerde yeterlik algısında sosyo-ekonomik durumu *yüksek* okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sosyo-ekonomik durumu *orta* ve *düşük* olan okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın sosyo-ekonomik durumu *yüksek* okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğunu göstermektedir.

Bulgulara göre sosyo ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler genel öz yeterlik inancında, öğrenci katılımını sağlamada ve öğretimsel stratejileri kullanmada sosyo ekonomik durumu orta ve düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerden kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bunun da sosyo ekonomik durumu yüksek okullarda görev yapan öğretmenlerin veli ile olan iletişimi, farkındalığı yüksek öğrenci grubunun daha yaygın olması, buradaki velinin diğer okullardaki velilere göre eğitim ve maddi düzeyinin daha iyi olması ve bundan dolayı velilerin okula öğretim teknolojileri ve materyalleri açısından bazı yardımlarda bulunması, teknolojik olarak gelişmiş sınıflarda öğretim yapan öğretmenin kendini daha yeterli görmesine neden olmuş olabilir.

3.2.8. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öz Yeterlik Algıları

İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo.12’de görülmektedir.

Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Okul Türüne Göre Öz Yeterlik Algıları

Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğrenci Katılımında Yeterlik	1 Eğitim Fakültesi	214	6,70	0,89	0,615	2	0,54	-
	2 Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu	163	6,72	0,99				
	3 Farklı Alan Mezunu	248	6,79	0,92				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik	1 Eğitim Fakültesi	214	7,22	0,90	0,880	2	0,41	-
	2 Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu	163	7,17	1,00				
	3 Farklı Alan Mezunu	248	7,29	0,90				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Sınıf Yönetiminde Yeterlik	1 Eğitim Fakültesi	214	7,12	0,96	1,595	2	0,20	-
	2 Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu	163	7,02	1,01				
	3 Farklı Alan Mezunu	248	7,19	0,95				
Genel Öz Yeterlik ve Alt Boyutları	Mezun Olunan Okul	N	\bar{X}	Ss	F	Sd	p	LSD
Genel Öz Yeterlik	1 Eğitim Fakültesi	214	7,01	0,84	1,033	2	0,35	-
	2 Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu	163	6,97	0,94				
	3 Farklı Alan Mezunu	248	7,09	0,86				

Tablo 12’de görüldüğü gibi, aritmetik ortalamalar dikkate alındığında, eğitim fakültesinden, eğitim enstitüsü/yüksek öğretmen okulundan ve farklı alandan mezun olan sınıf öğretmenlerinin hem öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de ölçeğin alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlikte ($\bar{X}=7,09$), öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=6,79$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,29$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,19$) en yüksek ortalamalar *farklı alan mezunu* olan sınıf öğretmenlerine aittir.

Genel öz yeterlikte ($\bar{X}=6,97$), öğretimsel stratejilerdeki yeterlikte ($\bar{X}=7,17$) ve sınıf yönetimindeki yeterlikte ($\bar{X}=7,02$) en düşük ortalamalar *Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu* mezun sınıf öğretmenlerine aitken; öğrenci katılımındaki yeterlikte ($\bar{X}=6,70$) en düşük ortalama *Eğitim Fakültesi* mezunu sınıf öğretmenlerine aittir.

Yapılan LSD çoklu karşılaştırma testine bakıldığında da, sınıf öğretmenlerinin mezun oldukları okul türüne göre genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılık görülmemektedir ($p \geq 0,05$).

Bulgulara bakıldığında Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu ve farklı alan mezunu sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutları ile ilgili algıları birbirine benzemektedir. Bununla birlikte aritmetik ortalamalara göre, farklı alan mezunu olan öğretmenlerin, genel öz yeterlik ve alt boyutlarında eğitim fakültesinden ve eğitim enstitüsü ve yüksek öğretmen okulu mezunu olan öğretmenlere oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları görülmüştür. Bu sonuç farklı alan mezunu sınıf öğretmenlerinin 11–20 yıl arası mesleki kıdem yılına sahip olmalarıyla paralellik göstermektedir.

Aynı zamanda toplumun Eğitim Fakültesi mezunu olmayan öğretmenlere karşı olan önyargılarını değiştirmek için farklı alan mezunu öğretmenlerinin kendilerini daha yeterli görmelerine bağlayabiliriz

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'ni kullanan çalışmalar da olup, mezun olunan okulun türünün öğretmen öz yeterliğini etkilemediği sonucuna ulaşan ve bu bulguyu destekleyen çalışmalar da (Üstüner ve diğerleri, 2009; Say, 2005; Gençtürk, 2008; Oğuz (2009); Gençtürk ve Memiş, 2010) bulunmaktadır. Bunun yanında öz yeterlik üzerine yapılan bazı çalışmalarda (Eroğlu, 1999; İzci, 1999; Karacaoğlu, 2008) Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin, farklı alan mezunlarından daha yeterli oldukları görülmektedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, elde edilen bulgular çerçevesinde ortaya çıkan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

1. Sonuçlar

1. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları “oldukça yeterli” düzeyde olup, aynı zamanda öğretmenlerin kendilerini, öğrenci katılımında yeterlik alt boyutunu oluşturan; çalışması zor öğrencilere ulaşabilme, öğrencileri motive etme, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirebilme gibi konularda diğer alt boyutlara göre daha az yeterli görmektedirler. Bununla birlikte öğretmenler derslerde öğrenci seviyesine uygun öğretimsel stratejileri uygulamada kendilerini diğer alt boyutlara göre daha yeterli görmektedirler.
2. Bir diğer sonuca göre; bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini daha fazla yeterli görmektedir. Buna toplumun bayan öğretmenlere karşı olan bakış açısının ve bayanların öğretmenlik mesleğini kendilerine daha uygun görmelerinin neden olduğunu söyleyebiliriz.
3. 20–30 yaş, 31–40 yaş ve 41 yaş ve üzeri yaş grubundan sınıf öğretmenlerinin hem öz yeterliklerine ilişkin algıları hem de öz yeterliğin alt boyutlarına ilişkin algıları *oldukça yeterlidir*. Aynı zamanda, 31–40 yaş arasında olan sınıf öğretmenlerin 41 yaş ve üzeri sınıf öğretmenlerinden genel öz yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlikte kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.
4. Ayrıca, hem evli hem de bekar sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algılarının ve alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu sonucuna ulaşılmış olup, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında, medeni durumlarına göre anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Tüm sınıf seviyelerini okutan sınıf öğretmenlerinin hem öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de öz yeterliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olup; öz yeterlik algıları bakımından birbirine benzemektedir.
6. 1–10 yıl, 11–20 yıl ve 21 yıl ve üstü mesleki kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinin hem öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de öz yeterliğin alt

boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu; aynı zamanda 11–20 yıllık mesleki kıdem yılına sahip öğretmenlerin öz yeterlik algıları, 21 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

7. Düşük, orta ve yüksek sosyo- ekonomik duruma sahip okullarda görev yapan öğretmenlerin hem öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de öz yeterliğin öğrenci katılımında yeterlik, sınıf yönetimde yeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu sonucuna varılırken; öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutlarında sosyo- ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları *çok yeterli* olduğu sonucuna varılmıştır. Aynı zamanda sosyo ekonomik durumu yüksek olan okullarda görev yapan öğretmenler genel öz yeterlik inancında, öğrenci katılımını sağlamada ve öğretimsel stratejileri kullanmada sosyo ekonomik durumu orta ve düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerden kendilerini daha fazla yeterli gördükleri sonucu ortaya çıkmıştır.
8. Eğitim Fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu ve farklı alan mezunu sınıf öğretmenlerinin hem öz yeterliklerine ilişkin algılarının hem de öz yeterliğin alt boyutlarına ilişkin algılarının *oldukça yeterli* olduğu, Eğitim fakültesi, Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu sınıf öğretmenleri ile farklı alan mezunu sınıf öğretmenleri arasında genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarındaki algılarında anlamlı farklılık bulunmayıp birbirine benzedikleri sonucuna varılmıştır.

2. Öneriler

1. Alan taraması yapıldığında, bu çalışmada kullanılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” genellikle öğretmen adaylarının öz yeterlik algısını belirlemek üzere kullanılmıştır. Ancak ölçeğin bu çalışmada da olduğu gibi görev yapan öğretmenlere uygulanması daha gerçekçi sonuçlar elde etmemize yardımcı olacaktır.
2. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını arttırmak için eğitim fakültelerinde bu alana özgü etkinlikler uygulanabilir.
3. Hizmet içi seminerlerde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırıcı çalışmalar programlara alınabilir.

4. Bu çalışmanın evrenini sadece resmi okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile okul yöneticilerinin de algı düzeylerini belirlemek için çalışmalar yapılabilir.
5. Yapılan bu çalışma konusuna ilişkin gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemlerine de yer verilebilir.
6. Bu çalışmaya benzer araştırmalar mezun olmuş ancak atanamamış öğretmenlerin oluşturduğu örneklemelere de uygulanabilir. Bu sayede mezun olmuş ve atanamamış öğretmenlerin öz yeterlik algısında herhangi bir değişme olup olmadığı gözlenebilir.
7. Ayrıca düşük ve yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerine uygulanacak başarı testleriyle de desteklenen bir çalışmanın, alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.
8. Bu araştırma, öğretmenlerin kökenlerine göre öz yeterlik algılarında bir değişme gösterip göstermediğini belirlemek için ayrı bir parametreyle desteklenebilir.
9. Müfettiş ve yöneticilerin gözüyle öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek amacıyla nitel bir çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24–33.
- Akyüz, Y. (2008). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi
- Bandura, A. (1965). Influence of models' reinforcement contingencies on the acquisition of imitative responses. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1, 589–595.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Vilanayur Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*. New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. Albert Bandura (Ed.). *Self- Efficacy in Changing Societies*. USA: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self- Efficacy The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A., Ross, D. & Ross, S. A. (1963). Imitation of Film- Mediated Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3–11.
- Bütün Kuş, B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları ve arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Chaco'n, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257–272.
- Çakır, M. A. (2007). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. Alim Kaya (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çakıroğlu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the Usa and Turkey. *Journal of Education for Teaching*, 34(1), 33–44.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Boone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the Usa. *Science Educator*, 14, 1.
- Çapa, Y. (2005). *Factors influencing first-year teachers' sense of efficacy*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, The Ohio State University, Ohio.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*. 13.03.2010 tarihinde <http://people.ehe.ohio-state.edu/ahoy/files/2009/02/ttses.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çifci, A. R. (2008). *Farklı branşlardan atanan sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri hakkında, diğer öğretmenler ve idarecilerin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik alguları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36, 159

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerindeki etkileri (Bursa ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Pamukkale.
- Duman, T. (1991). *Türkiye’de ortaöğretime öğretmen yetiştirme*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Eminoğlu Küçüktepe, S. (2010). A study on preservice English teachers’ self-efficacy perceptions and tendency towards academic dishonesty. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4985–4990.
- Er, E. (2009). *Self-efficacy levels of pre-service teachers and its predictors*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Eroğlu, G. (1999). *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültelerinden Mezun Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışları ile İlgili Yeterliklerine İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eryenen, G. (2008). *Öğretmen adaylarının hedef yönelimleri, akademik ve öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişkiler ile bu değişkenlerin akademik başarının yordanmasındaki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037–1054.
- Gömleksiz, N. (2002). Öğretmenlik mesleğinin nitelikleri. Mehmet Taşpınar (Ed.). *Öğretmenlik Mesleği*, Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1094–1103.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*. 31, 627-643.
- Gür, G. (2008). *A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürol, A., Özercan, M. & Yalçın, H. (2010). A comparative analysis of pre-service teachers' perceptions of self efficacy and emotional intelligence. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3246–3251.
- Ha Kim, Y. & Eun Kim, Y. (2010). Korean early childhood educators' multi-dimensional teacher self-efficacy and ECE center climate and depression severity in teachers as contributing factors. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1117–1123.
- Haverback, H. R. & Parault, S. J. (2011). High efficacy and the preservice reading teacher: A comparative study. *Teaching and Teacher Education*, 27, 703–711.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. & Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 3. 404- 420.
- Howell, D. M. (2006). *A comparative analysis of self reported teacher self efficacy and student performance in the elementary classroom*. Idaho State University

- Isom, M. D. (1998). *The Social Learning Theory*. 06.04.2011 tarihinde http://www.robertexto.com/archivo5/social_learn.htm adresinden indirildi.
- İzci, E. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik meslek bilgisi yeterliklerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Kalkan, M. (2011). Sosyal Öğrenme Kuramı. Yaşar Özbay & Serdar Erkan (Eds.). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). *Avrupa Birliği uyum sürecinde öğretmen yeterlilikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karagözoğlu, G., Arıcı, H., Bülbül, S. & Çoker, N. (1995). *Türkiye’de Öğretmen Eğitim Politikaları ve Modelleri*. Avrupa Konseyi Ülkeleri Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Modelleri Toplantısı. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Y. K. (1977). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Ankara: Nüve Matbaası
- Klassen, R. M., Bong M., Usher, E. L., Chong, W. H., Huan, V. S., Wongd, I. Y. F. & Georgiou, T. (2009). Exploring the validity of a teachers’ self-efficacy scale in five countries. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 67- 76.
- Koçer, H. (1991). *Türkiye’de modern eğitimin doğuşu ve gelişimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi
- Korkmaz, İ. (2008). Sosyal Öğrenme Kuramı. Binnur Yeşilyaprak(Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim- Öğrenme- Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkut, K. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.

- Oginga Siwatu, K. (2011). Preservice teachers' sense of preparedness and self-efficacy to teach in america's urban and suburban schools: Does context matter? *Teaching and Teacher Education*, 27, 357–365.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281–290.
- Ortaçtepe, D. (2006). *The relationship between teacher efficacy and professional development within the scope of an in-service teacher education program*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Özçelik, H. (2006). *İlköğretimde çalışan öğretmenlerin bilgisayar özyeterlikleri: Balıkesir ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Öztürk, C. (1996). *Atatürk devri öğretmen yetiştirme politikası*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi
- Öztürk, G. (2008). *The relationships among public primary school teachers' working conditions, self-efficacy and professional self-esteem*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy*. 10.04.2011 tarihinde <http://des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden indirildi.
- Saracoğlu, A.S. & Dinçer, B. (2009). A study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 320–325.

- Say, M. (2005). *Fen bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Schultz, D. P. & Schultz, S. E. (2002). *Modern Psikoloji Tarihi*. Çeviren: Y. Aslay. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Schunk, D.H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of Educational Research*, 57, 149–174.
- Schunk, D. H. (1998). Teaching elementary students to self- regulate practice of mathematical skills with modeling. Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.). *Self- Regulated Learning and Academic Achievement*. London: The Guilford Press.
- Schunk, D. H. (2001). Social cognitive theory and self- regulated learning. Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.). *Self- Regulated Learning Fom Teaching to Self- Reflective Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Schunk, D. H. & Meece J. L. (2005). Self-Efficacy Development In Adolescences. Frank Pajares & Tim Urdan (Ed.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Adolescents and Education.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Yorum Matbaası.
- Sünbül, A. M. & Arslan, C. (?) Öğretmen yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi ve bir araştırma örneği. 10.04.2011 tarihinde tef.selcuk.edu.tr/salan/sunbul/f/fl7.doc adresinden indirildi.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education*, 27, 751–761.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy. A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*. 17, 783–805.

- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2002). *Influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Assosiation: New Orleans, LA.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced Teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68 (2), 202–248.
- Tunç Yüksel, B. (2010). *Teacher efficacy beliefs of Turkish EFL teachers: A study With Turkish EFL teachers working at state primary schools*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Turanlı, A. S. (2007). Sosyal bilişsel öğrenme ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 1–15.
- Türk, Ö. (2008). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ve mesleki doyumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Uçan, A. (2001). *Öğretmen yetiştirme ve eğitimde kalite*. Ankara
- Uysal, S. (2003). Sınıf öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları ve bu kurumlarda uygulamaya konulan sanat eğitimi ders programları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11, 1, 123.
- Uzun, A., Özkılıç, R. & Şentürk, A. (2010). A case study: Analysis of teacher self-efficacy of teacher candidates. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 5018–5021.
- Üstün, A. & Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 1.

- Üstüner, M., Demirtas, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1–16.
- Woolfolk Hoy A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *American Educational Research Association*, 43, 1–20.
- Yavuz, D. (2009). *Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Yenice, N. (2009). Search of science teachers' teacher efficacy and self-efficacy levels relating to science teaching for some variables. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1062–1067.
- Yılmaz, G., Yılmaz, B. & Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 12 (2), 85–90.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*: Ankara
- YÖK. (2007). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)*: Ankara
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. Dale H. Schunk & Barry J. Zimmerman (Eds.). *Self-Regulated Learning From Teaching to Self-Reflective Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

EKLER

Ek.1.

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİK BİLGİ ÖLÇEĞİ

Değerli Öğretmenim,

Fırat Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğumuz bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile ilgili değerlendirme yapabilmek için bu ölçek size sunulmuştur. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacaktır. Anketteki sorulara vereceğiniz samimi ve gerçekçi cevaplar araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği açısından son derece önemlidir.

Lütfen tüm soruları cevaplamaya çalışın. Değerli katkılarınız için teşekkür ederiz.

Seda ALTUNBAŞ

BÖLÜM-I

1. Okulunuzun adı:

2. Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

3. Yaşınız: () 20–30 yaş () 31–40 yaş () 41 yaş üzeri

4. Medeni durumunuz: () Evli () Bekar

5. Mezun olduğunuz okul:

(1) Eğitim Fakültesi

(2) Eğitim Enstitüsü ve Yüksek Öğretmen Okulu

(3) Diğer.....

6. Kaçıncı sınıf öğretmenisiniz?

() 1.sınıf () 2.sınıf () 3.sınıf () 4.sınıf () 5.sınıf

7. Mesleki kıdeminiz: () 1-10 yıl () 11-20yıl () 21 ve daha fazla

8. Okulunuzun sosyo-ekonomik düzeyini nasıl değerlendiriyorsunuz?

() Düşük () Orta () Yüksek

BÖLÜM-II

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

ÖZ GEÇMİŞ

Seda ALTUNBAŞ, 1985 yılında Kahramanmaraş'ta doğdu. İlköğretim ve Ortaöğretimini Elazığ'da tamamladı. 2004 yılında Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programını kazanarak, 2008 yılında mezun oldu. Kasım 2011 itibariyle Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğretim elemanı olarak görev yapmaktadır. Bununla birlikte, 2008–2009 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda başladığı Yüksek Lisans öğrenimine devam etmektedir.