

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
DOKTORA PROGRAMI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK İNANÇLARININ SINIF
YÖNETİMİNDE ETİK DUYARLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Gülнар ÖZYILDIRIM

Antalya, 2018

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
DOKTORA PROGRAMI

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK İNANÇLARININ SINIF
YÖNETİMİNDE ETİK DUYARLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

DOKTORA TEZİ

Gülнар ÖZYILDIRIM

Danışman

Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Antalya, 2018

DOĞRULUK BEYANI

Doktora tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűőecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gűsterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanışımda alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tűm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

..... / /

Gűlnar ÖZYILDIRIM

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gülner ÖZYILDIRIM'ın bu çalışması 08.06.2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora programında Doktora Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Prof. Dr. Ali SABANCI

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Kamile DEMİR

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Doç. Dr. Emre İPEKÇİ ÇETİN

Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Ekonometri Bölümü

Üye : Doç. Dr. İlknur MAYA

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Üye : Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

DOKTORA TEZİNİN ADI: Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeylerine Etkisi

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunun tarihli ve sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Davranışları değerlendirirken genellikle bir ölçüt olarak kullanılan etik, eğitim alanında da araştırmalara konu olan bir kavramdır. Eğitimcilerin davranışı çoğu zaman “etik” ya da “etik değil” olarak nitelendirebilmesine rağmen, neden hâlâ etik ihlâllerden bahsedilmektedir? Bu sorunun cevabı için hangi davranışların etik olup olmadığını belirlemekten önce etik kavramını, eğitimdeki önemini, bu kavramın içinde barındırdığı ve onu etkileyen unsurları ayrıntılı bir biçimde ele almanın daha yararlı olacağını düşündüm.

Bu çalışmayı hazırlama sürecinde önemini bir kez daha anladığım bir başka kavram ise özyeterlik inancı oldu. Bir işe başlamadan önce kendime “Acaba bu işi yapabilir miyim?” diye sorar; cevabın olumsuz olduğunu düşündüğümde ise, küçük bir deneme bile yapmadan vazgeçerdim. Bu çalışma bana denemeden vazgeçmemeyi ve zorlukların insanın özyeterlik inancını daha da artırdığını öğretti. Bu zorlu süreçte yanımda olan herkese minnettarım.

Öncelikle lisansüstü eğitimim boyunca özyeterlik inancımı yükselten ve sürecin her aşamasında bana destek olan danışmanım Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU’ya teşekkürlerimi sunarım.

Tecrübesi ve engin bilgisi ile derslerim ve araştırmalarımnda her zaman ufkumu açan ve yardımını esirgemeyen hocam Prof. Dr. Ali SABANCI’ya çok teşekkür ederim. Lisansüstü eğitimimde emeği geçen Prof. Dr. İlhan GÜNBAIYI, Prof. Dr. Kemal KAYIKÇI, Doç. Dr. Süleyman KARATAŞ, Doç. Dr. Çiğdem APAYDIN, Dr. Öğretim Üyesi Türkan Aksu, tezimde emeği olan Doç. Dr. Emre İPEKÇİ ÇETİN ve veri toplama sürecinde değerli vaktini bana ayıran Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyelerine teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecimde benimle iletişimde olan sayın Elizabeth CAMPBELL ve kitabının bölümünü tarayıp bana gönderen Barry L. BULL’a ayrıca teşekkürlerim ederim. Ayrıca araştırmama uzman görüşleriyle katkı sağlayan öğretim üyelerine, sabırla anketimi donduran, raporlar yazan, görüşmelere zaman ayıran ve artık öğretmen olan sevgili öğrencilerimiz, hepimize minnettarım. Sizlere başarılı ve mutlu bir meslek hayatı diliyorum.

Eğitim hayatım boyunca benimle üzülen, benimle sevinen, karşılaştığım zorluklar için belki de benden daha çok dertlenen canım annem Füğen ÖZYILDIRIM ve canım babam İlhan ÖZYILDIRIM'a, çok çok teşekkür ederim. Bu çalışma aslında benden çok sizin eserinizdir. Ayrıca, her zaman "İyi ki abla olan sen olmuşsun, ben abla olsaymışım işimiz zormuş" dediğim, yolumu aydınlatan canım ablam Dr. Öğretim Üyesi Feride ÖZYILDIRIM GÜMÜŞ ve üzgün olduğumda beni hep güldüren eniştem Dr. Öğretim Üyesi Erinç GÜMÜŞ, sizi çok seviyorum.

Doktora eğitimim boyunca 2228-B Yüksek Lisans Öğrencileri için Doktora Burs Programı vasıtasıyla beni destekleyen TÜBİTAK-BİDEB'e teşekkür ederim.

Son olarak bana her zaman güç veren Araştırma Görevlisi arkadaşlarım, Büşra GÖRKAŞ KAYABAŞI, Fatma Şeyma KOÇ, Nurbanu ŞEREN ve Ahmet SU'ya da teşekkürlerimi sunmak isterim.

Gülнар ÖZYILDIRIM

ÖZET

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZYETERLİK İNANÇLARININ SINIF YÖNETİMİNDE ETİK DUYARLIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

ÖZYILDIRIM, Gülnar

Doktora Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve

Denetimi Programı

Danışman: Prof. Dr. Mualla BİLGİN AKSU

Temmuz 2018, 325 sayfa

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerini, özyeterlik inançlarını ve özyeterlik inancının etik duyarlık üzerindeki etkisini belirlemektir. Çalışmada, nitel ve nicel yöntemin birlikte yer aldığı karma yöntem modellerinden biri olan yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Çalışmanın evreni ve çalışma grubuna 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Akdeniz Üniversitesinde okul öncesi, sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik ve İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları dâhil edilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünde 437 anket, nitel bölümünde ise 21 öğretmen adayının okul deneyimi raporları ile bireysel ve odak görüşmelerden elde edilen veriler değerlendirilmiştir. Nicel veri toplama aracı olarak üç bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Birinci bölümde öğretmen adaylarının sınıf içinde yaşayabilecekleri durumlara ilişkin etik duyarlıklarını belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından geliştirilen beşli Likert tipindeki “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” ölçme aracı; ikinci bölümde özyeterlik inançlarını tespit etmeye yönelik Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan dokuzlu Likert tipindeki “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği”, üçüncü bölümde ise kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Nitel veri toplama aracı olarak; doküman analizi için öğretmen adaylarının okul deneyimi raporları, bireysel ve odak grup görüşmeleri için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearsonkorelasyon katsayısı, hiyerarşik regresyon analizi, parametrik testlerin varsayımlarının karşılandığı durumlarda bağımsız örneklem için t-testi, ilişkisiz

örneklem için tek faktörlü varyans analizi, parametrik testlerin varsayımlarının karşılanmadığı durumlarda Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Nitel veriler için de betimsel ve içerik analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının etik duyarlık düzeylerinin bazı boyutlarda cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenleri açısından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları da anne ve baba eğitim durumu ile anne ve baba mesleği dışındaki demografik değişkenlerde anlamlı düzeyde farklılaşmıştır. Etik duyarlık ile özyeterlik inancı arasında anlamlı düzeyde olumlu bir ilişki saptanmıştır. Etik duyarlığın bazı boyutlarında öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inancının anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Etik Duyarlık, Öğretmen Özyeterlik İnancı, Öğretmen Adayları

ABSTRACT

THE EFFECTS OF PRE-SERVICE TEACHERS' SELF-EFFICIENCY BELIEFS ON THEIR ETHICAL SENSITIVITY LEVELS IN CLASSROOM MANAGEMENT

ÖZYILDIRIM, Gülnar

PhD. Dissertation, Department of Educational Sciences, Program of Educational
Management and Supervision

Supervisor: Professor Mualla BİLGİN AKSU, PhD.

July 2018, 325 pages

The aim of this study is to determine the ethical sensitivity levels in classroom management and self-efficacy beliefs of pre-service teachers, and the effect of self-efficacy on ethical sensitivity. In the study, convergent parallel design, which is one of the mixed method models in which both qualitative and quantitative research methods take place together, is used. The population and the working group of the study include the pre-service teachers who are studying at the departments of pre-school, primary school, Turkish, social science, science, elementary mathematics and English languages at Akdeniz University in 2017-2018 academic year. In the quantitative part of the study, the questionnaire gathered from 437 pre-service teachers and in the qualitative part of the study school experience reports, individual and focus interviews of 21 teacher candidates were assessed. As a quantitative data collection tool a questionnaire, which consists of three parts was used. In the first part, there is "Ethical Sensitivity in Classroom Management" assessment instrument, which is a fivepoint Likert type, developed by the researcher in order to determine the ethical sensitivities of the pre-service teachers about the situations, which they can confront in the class; in the second part, there is "Self-Efficacy Beliefs Scale", the nine-point Likert type, developed by Tschanen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) and in the third part, there are several questions related to their personal knowledge. As qualitative data collection tool, school experience reports of pre-service teachers for document analysis and semi-structured interview forms for individual and focus group interviews were used. In the analysis of the quantitative data, percentage, frequency, means, standard deviation, Pearson correlation coefficient, hierarchical, multiple

linear regression analysis and in case the assumptions of parametric tests were satisfied, t-test for independent samples and one-way ANOVA were used. If they were not satisfied, Kruskal Wallis test was utilised. In qualitative analysis, descriptive analysis and content analysis were conducted.

As a result of the study, it was determined that the ethical sensitivity levels of pre-service teachers differed significantly in some dimensions in terms of gender, age, program and the reason for choosing a teaching profession variables. The self-efficacy beliefs of the pre-service teachers also differed significantly in the demographic variables except parental education status and parental occupation. There is a significant positive relationship between ethical sensitivity and self-efficacy belief. Self-efficacy belief in student engagement and classroom management has been found to be a significant predictor of ethical sensitivity in some dimensions.

Key Words: *Ethical Sensitivity, Teacher Self-Efficacy Belief, Pre-Service Teachers*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç /Hipotez	8
1.3. Önem	11
1.4. Varsayımlar	13
1.5. Sınırlılıklar.....	14
1.6. Tanımlar	14

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Etik.....	15
2.2. Etik ile Ahlak Arasındaki Ayrım.....	16
2.3. Meslek Etiği	18
2.4. Eğitim ve Etik.....	21
2.5. Öğretmenlik Meslek Etiği.....	26
2.6. Etik Kodlar	34
2.7. Etik Duyarlık.....	44
2.7.1. Etik Duyarlığın Boyutları	48
2.7.2. Etik Duyarlığın Önemi	50
2.8. Özyeterlik.....	54
2.8.1. Doğrudan Deneyim	57
2.8.2. Dolaylı Deneyim	58
2.8.3. Sözel İkna	59
2.8.4. Psikolojik ve Duygusal Durum.....	59
2.9. Öğretmen Özyeterliği	60
2.9.1. Doğrudan deneyim.....	61
2.9.2. Dolaylı Deneyim	62
2.9.3. Sözel İkna	62

2.9.4. Psikolojik ve Duygusal Durum.....	63
2.10. İlgili Araştırmalar.....	73

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	88
3.1.1. Hazırlık Aşaması: Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık (SYED) Ölçme Aracının Geliştirilmesi.....	91
3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu.....	114
3.2.1 Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem.....	115
3.2.2 Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu	116
3.3. Veri Toplama Araçları.....	117
3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı	117
3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları.....	120
3.4. Verilerin Toplanması.....	124
3.5. Verilerin Analizi.....	126
3.5.1. Nitel Verilerin Analizi.....	126
3.5.2. Nicel Verilerin Analizi	128

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri.....	131
4.1.1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri	131
4.1.2. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri	135
4.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeyleri (SYED)	137
4.2.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	140
4.3. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri.....	171
4.3.1. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi	172
4.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeyleri ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye İlişkin Nicel Bulgular	180
4.4.1. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Bulguları	182

4.5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeylerine İlişkin Nitel Bulgular.....	199
4.5.1. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular	199
4.5.2. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular	20199
4.5.3. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular	202
4.5.4. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular	204
4.5.5. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular	206
4.6. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Belirlenmesi Konusundaki Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgular	208
4.6.1. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Nitel Bulgular	208
4.6.2. Öğretmen Adaylarının Bir Öğretmenin Kendini Yeterli Hissetmesi Gereken Alanlar Konusundaki Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular.....	209
4.6.3. Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular	211
4.6.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular	213
4.6.5. Öğretmen Adaylarının Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular.....	219
4.6.6. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına Katkı Sağlayan Etmenlere Yönelik Nitel Bulgular.....	221
4.7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeyi ile Özyeterlik İnanıcı Arasındaki İlişkiye Yönelik Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Nitel Bulgular.....	223
4.7.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeyi ile Özyeterlik İnanıcı Arasındaki İlişkiye Yönelik Genel Değerlendirmesi.....	223
4.7.2. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı ile Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular.....	227
4.7.3. Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı ile Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik İnançları ile Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular.....	229
4.7.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı ile Sınıf Yönetiminde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular.....	232

4.7.5. Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı ile Sınıf Yönetiminde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular.....	236
4.7.6. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı ile Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular...	238
4.7.7. Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı ile Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular.....	242

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç	246
5.1.1. Öğretmen Adaylarının Etik Duyarlık Düzeyine İlişkin Nicel Sonuçlar	246
5.1.2. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Nicel Sonuçlar.....	249
5.1.3. Özyeterlik İnançlarının (Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi ve Öğretim Stratejileri Boyutlarında) Etik Duyarlığa Etkisine İlişkin Nicel Sonuçlar.....	251
5.1.4. Öğretmen Adaylarının Etik Duyarlık Düzeyine İlişkin Nitel Sonuçlar	254
5.1.5. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Nitel Sonuçlar	255
5.1.6. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Etik Duyarlık ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye İlişkin Nitel Sonuçlar	257
5.2. Tartışma	259
5.3. Öneriler	266
KAYNAKÇA	269
EKLER	285
Ek 1. Anket Geliştirilirken Kullanılan Senaryolar	285
Ek 2. Anket Formu	291
Ek 3. Bireysel Görüşme Formu.....	293
Ek 4. Odak Grup Görüşme Formu	294
Ek 5. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzinleri	295
Ek 6. Veri Toplama İzinleri	297
Ek 7. İntihal Raporu	299
Ek 8 Özgeçmiş.....	300

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3. 1. Uzmanların demografik bilgileri.....	94
Tablo 3. 2. Uzmanların Senaryoların Gerçeğe Uygunluğu ve Etik İnkilem Yaratma Derecesine İlişkin Puanların Senaryolara Göre Aritmetik Ortalaması	95
Tablo 3. 3. Senaryo I ile ilgili temalar	96
Tablo 3. 4. Senaryo II ile ilgili temalar	96
Tablo 3. 5. Senaryo III ile ilgili temalar.....	97
Tablo 3. 6. Senaryo IV ile ilgili temalar	97
Tablo 3. 7. Senaryo V ile ilgili temalar.....	98
Tablo 3. 8. Senaryo VI ile ilgili temalar	98
Tablo 3. 9. Senaryo VII ile ilgili temalar	99
Tablo 3. 10. Senaryo VIII ile ilgili temalar.....	99
Tablo 3. 11. Senaryo IX ile ilgili temalar.....	100
Tablo 3. 12. Senaryo X ile ilgili temalar.....	100
Tablo 3. 13. Senaryo XI ile ilgili temalar.....	101
Tablo 3. 14. Lawshe Minimum İçerik Geçerliğı Oranları	103
Tablo 3. 15. Uzman Değerlendirmeleri ve İçerik Geçerlik Tablosu	104
Tablo 3. 16. Öğretmen Adaylarının Maddelerin Anlaşılrlık Puanlarına İlişkin Kohen Kappa Tutarlılık Değerleri	106
Tablo 3. 17. KMO, Barlett's Test ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri.....	109
Tablo 3. 18. Taslak Ölçme Aracının AFA Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları	110
Tablo 3. 19. Boyutların İsimlendirilmesi ve Maddelerin Boyutlara Dağılımı	112
Tablo 3. 20. Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Ölçme Aracının Son Hali.....	113
Tablo 3. 21. Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler.....	116
Tablo 3. 22. Uyum indeksleri ve SYED'e ait modellerin DFA sonuçları	118
Tablo 3. 23. Uyum indeksleri ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine ait modellerin DFA sonuçları	120

Tablo 3. 24. Nitel Verilerin Analizindeki Tutarlılığa İlişkin Kohen Kappa Tutarlılık Değerleri.....	128
Tablo 3. 25. Korelasyon Değer Aralığı Tablosu	130
Tablo 4.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular.....	131
Tablo 4.2. Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine İlişkin Bulgular.	132
Tablo 4.3. Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular.....	132
Tablo 4.4. Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Bulgular.	133
Tablo 4.5. Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular.	134
Tablo 4.6. Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Meslek Durumu Değişkenlerine İlişkin Bulgular.	135
Tablo 4.7. Çalışma Grubunun Demografik Bilgileri.	136
Tablo 4.8. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	137
Tablo 4.9. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	138
Tablo 4.10. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	139
Tablo 4.11. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	139
Tablo 4.12. Öğretmen Adaylarının Öğretimin Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	140
Tablo 4.13. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	141
Tablo 4.14. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	142
Tablo 4.15. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	142
Tablo 4.16. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi.....	143

Tablo 4.17. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.....	144
Tablo 4.18. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	144
Tablo 4.19. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	145
Tablo 4.20. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 4.21. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	146
Tablo 4.22. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	147
Tablo 4.23. Öğretmen Adaylarının Fiziki Ortamın Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	148
Tablo 4.24. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	149
Tablo 4.25. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	150
Tablo 4.26. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları.....	151
Tablo 4.27. Öğretmen Adaylarının Program Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	152
Tablo 4.28. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	153
Tablo 4.29. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	154
Tablo 4.30. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	155
Tablo 4.31. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	156

Tablo 4.32. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	157
Tablo 4.33. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	157
Tablo 4.34. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	158
Tablo 4.35. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	159
Tablo 4.36. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	159
Tablo 4.37. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları.	160
Tablo 4.38. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	160
Tablo 4.39. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	161
Tablo 4.40. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	162
Tablo 4.41. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre ANOVA Sonuçları.	162
Tablo 4.42. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	163
Tablo 4.43. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	164
Tablo 4.44. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	164
Tablo 4.45. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	165
Tablo 4.46. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	166
Tablo 4.47. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.	166

Tablo 4.48. Öğretmen Adaylarının Fiziki Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	167
Tablo 4.49. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçlar.....	168
Tablo 4.50. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	168
Tablo 4.51. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	169
Tablo 4.52. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	170
Tablo 4.53. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	171
Tablo 4.54. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	172
Tablo 4.55. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	173
Tablo 4.56. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	174
Tablo 4.57. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	175
Tablo 4.58. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre T-testi Sonuçları.....	177
Tablo 4.59. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	178
Tablo 4.60. Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerine İlişkin Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	179
Tablo 4.61. Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerine İlişkin Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	180

Tablo 4.62. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	185
Tablo 4.63. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	186
Tablo 4.64. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İlişki Yönetiminde Bilgi Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	188
Tablo 4.65. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İlişki Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	189
Tablo 4.66. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Davranış Yönetiminde Bilgi Duyarlığına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	190
Tablo 4.67. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Davranış Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	192
Tablo 4.68. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Zaman Yönetiminde Bilgi Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	193
Tablo 4.69. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Zaman Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	195
Tablo 4.70. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Program Yönetiminde Bilgi Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	196
Tablo 4.71. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Program Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları.....	198
Tablo 4.72. Öğretmenlerin Fiziksel Ortamın Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi.....	199
Tablo 4.73. Öğretmenlerin Zaman Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi.....	201
Tablo 4.74. Öğretmenlerin Davranış Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi.....	203
Tablo 4.75. Öğretmenlerin İlişki Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi.....	204
Tablo 4.76. Öğretmenlerin Program Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi.....	206
Tablo 4.77. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Kavramına İlişkin Algıları.....	208
Tablo 4. 78. Bir Öğretmenin Kendini Yeterli Hissetmeleri Gereken Alanlar.....	210

Tablo 4.79. Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Konusundaki Özyeterlik İnançları.....	211
Tablo 4.80. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Özyeterlik İnançları	214
Tablo 4.81. Öğretmen Adaylarının Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama Konusundaki Özyeterlik İnançları.....	219
Tablo 4.82. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına Katkı Sağlayan Etmeler	221



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2. 1 Etik Duyarlık ve Öğretimle İlişkisi	24
Şekil 2. 2 Kapsayıcı Bir Etik Karar Verme Modeli.....	53
Şekil 2. 3 Öğretmenlerin Yeterlik Değerlendirmelerin Döngüsü.....	64
Şekil 2. 4 Öğretmenlerin özyeterliği ile öğrenci sonuçları arasındaki olası ilişkiler için bir model.....	67
Şekil 3. 1 Paralel Veritabanları Deseni	89
Şekil 3. 2 Bu Araştırmanın Modeli.....	90
Şekil 3. 3 Özdeğer Düşüş Grafiği.....	108



KISALTMALAR LİSTESİ

SYED: Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Ölçme Aracı

AFA: Açımlayıcı Faktör Analizi

DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi

Y: Okul Yöneticisi

Ö: Öğretmen

ÖE: Öğretim Elemanı

ÖA: Öğretmen Adayı

OÖK : Okul Öncesi Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı (OÖ1K..vb)

OÖE: Okul Öncesi Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

SÖE: Sınıf Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

SÖK: Sınıf Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı

TÖK: Türkçe Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı

TÖE: Türkçe Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

SBK: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı

SBE: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

FBE: Fen Bilgisi Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

FBK: Fen Bilgisi Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı

İME: İlköğretim Matematik Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

İMK: İlköğretim Matematik Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı

İÖE: İngilizce Öğretmenliği Erkek Öğretmen Adayı

İÖK: İngilizce Öğretmenliği Kadın Öğretmen Adayı

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Etik, çoğu zaman doğru olarak düşünülen veya toplum tarafından doğru olduğu düşündürülen davranışı vurgulamak amacıyla kullanılan bir kavramdır. Etik ile yaşam ve yaşam ile eğitim arasındaki ilişkinin, etik ile eğitim arasındaki bağı oluşturduğu ileri sürülebilir. Etik daha çok felsefenin bir dalı olarak görülmekteyse de, Pieper (2012) etik ile eğitim arasındaki ilişkinin hem felsefe hem de eğitim alanında işlenen bir konu olduğunu ifade etmiştir. Etiğin eğitimle olan ilişkisi alanyazında farklı açılardan ele alınmıştır. Etiğin eğitim politikaları ve okulla, mesleki etikle, öğretimin ahlaki yönüyle ve öğretmenlik mesleğinin özellikleriyle ilişkisi bunlardan bazılarıdır.

Etik ile eğitim politikası arasındaki ilişki, etik ile eğitimin ilk boyutudur ve akla şu soruları getirmektedir: Uygulanan eğitim politikası doğru mudur, bu politikanın değerleri, hedeflere ulaşmayı sağlayacak mıdır? Çocuklarımıza ne tür kaynaklar okutmalıyız? Bunlar gibi birçok soru etik kaygılardan kaynaklanmaktadır (Strike ve Ternasky, 1993). Campbell (2003), etik ile okul arasındaki ilişkiyi okulu diğer özel ve kamu örgütlerinden ayıran özellikleri yoluyla açıklamıştır. Bu özellikler, okulun diğer örgütlerden farklı hedefleri olması ve bu hedeflere ulaşmanın belirli nitelikler gerektirmesi; bu nedenle okulda farklı bir etik çevreye ihtiyaç duyulması, okul nüfusunun doğası ve okul eğitiminin ne zaman, nerede ve nasıl olacağı ile ilişkili olmak üzere özel bir bağlama sahip olmasıdır ve Campbell tüm bu özelliklerin okula ahlaki bir sorumluluk yüklediğini belirtmiştir. Warnick (2017) ise, bu ilişkiyi okula etik açıdan sorumluluk yükleyen ve onu etik açıdan diğer örgütlerden ayıran yedi özelliği ile açıklamıştır. Bunlardan ilki öğrencilerin yaşı, ikincisi okula devam zorunluluğu ve üçüncüsü okul nüfusunun yarı kısıtlanmış doğası, dördüncüsü okulda güvenlik meselelerine odaklanması, beşincisi okulun hizmet ettiği birçok yapının bulunması ile okulun çevresine hesapverebilir olması,

altıncısı öğrenci davranışlarının çoğunun okul ile ilişkili olması ve yedincisi okulun öğrenmeyi geliştirme ve eğitimsel hedeflere ulaşma sorumluluğudur. Araştırmacı, sonuncu özelliğin aslında diğer maddelerin bir sonucu olduğunu ifade etmektedir. Çünkü çocuğa kendini güvende hissettirmek önemlidir, çocuk kendisini güvende hissettiğinde daha iyi öğrenmektedir. Bu nedenle okulun eğitim amaçlarını gerçekleştirmek için eğitimde etiğin saklı olduğu alanlar üzerinde derinlemesine durulmalıdır.

İkinci boyut, meslek etiği, bir başka deyişle, tüm eğitim çalışanlarının mesleklerini yerine getirirken uymaları gereken normlar, ilkeler ve değerler olarak tanımlanmıştır ve diğer ilk boyutla ilişkisi olmasına rağmen ilk boyuttan farklıdır. Her ne kadar eğitim politikalarının etik yansımaları ve ahlak eğitiminin uygulanışı meslek etiğine etki etse de, bu kavram ile ilgili daha çok öğrencileri değerlendirmede adalet, öğrencilerin bireysel farklılıkları temel alınarak öğretmenlerin onlara eşit zaman ayırması, çocuk haklarına göre gizlilik, disiplin sürecinde uygun standartlar, istenmeyen bir davranıştan tüm öğrencilerin sorumlu tutulması gibi konulara dikkat çekilmektedir (Strike ve Ternasky, 1993). Ayrıca eğitim çabalarının merkezinde öğretmen-öğrenci ilişkisi bulunması nedeniyle öğretmen ve öğrenciler arasında disiplin, ana baba hakları, çocuk istismarı, zorbalık, not verme, uyuşturucu madde kullanımı, gizlilik, ırkçılık ve kopya çekme gibi konularda sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu sorunlar da adalet, dürüstlük, saygı ve kişinin eylemlerinin sonucunun değerlendirilmesi gibi temel etik ilkelerin dikkate alınmasını zorunlu hale getirmektedir (Zubay ve Soltis, 2005).

Üçüncü boyut öğretimin ahlaki yönüdür. Öğretimin ahlaki yönü, alanyazında ahlak eğitimi ve öğretmen davranışlarındaki ahlaki boyut olmak üzere iki şekilde yer almaktadır. Çocukların ahlaki eğitim alması gereklidir. Çocukların zamanlarının büyük bir kısmını okullarda geçirmesi ve günümüzde aile ve dinin ahlaki etkisinin azalması, toplumun okullardan ahlaki eğitim beklentisiyle sonuçlanmaktadır. Okullardan öğrencilerin yasalar ve demokratik değerlere saygılı olmalarını, diğer etik değerleri benimsemelerini sağlamaları beklenmektedir (Strike ve Ternasky, 1993). Okulun sosyal ve entelektüel ortamında etik farkındalığın öğretilmesi ve öğrenilmesinin akademik alanda bilgi edinilmesi kadar önemli olduğu son zamanlarda fark edilmiştir. Etik farkındalık hem öğrenilebilir hem de öğretilbilir (Zubay ve Soltis, 2005). Sanger, Osguthorpe ve Fenster, (2013) öğretimin ve

okullaşma faaliyetlerinin yalnızca standart testlerle ölçülen akademik başarı olmadığını belirterek; öğrencilerin kavramsal gelişimine katkı sağlama, ülke ekonomisi için üretici olabilecek beceri ve kapasite kazandırma ve üretime katılımlarının yanı sıra öğrencilerin fiziksel refahını ve gelişimini destekleme yoluyla sosyal-duygusal-ahlaki gelişimlerini vurgulamaktadırlar. Ayrıca güven, saygı, paylaşılmış amaçlar, kişilere duygularını ifade etme olanağı sağlanmasının akademik başarının artırılması kadar gerekli olduğunu ileri sürmüşlerdir. Öğretimin diğer bir boyutu da öğretmen davranışlarıdır. Öğretmenlerin ahlaki sorumluluğu, öğretmenlik mesleğinde etik ile, tıp ve hukuktaki etik arasındaki farktan da anlaşılmaktadır. Bir okulun etkililiğini, politikalarının içeriğinin yanı sıra bu politikaları uygulayacak kişilerin niteliği de etkilemektedir. Ayrıca öğretim mesleği için toplumdan alınan güven çok önemlidir. Çünkü bir meslek çalışanı halkın içerisinde olduğunda kendi çalıştığı örgütü temsil eder. Öğretmenler de bu güveni oluşturmak ve geliştirmek zorundadır ve bu, zaman alıcı bir uğraştır. Bu nedenle, bir öğretmen her nerede olursa olsun 7 gün 24 saat eğitimci olduğunu unutmamalı, konuşmalarının içeriği ve seçtiği kelimelerin etkisini dikkate almalıdır (Johns, McGrath ve Mathur, 2008).

Hasta bir çocuğu olan ana babanın, çocukları için tıbbi bir yardım araması örneğinden yola çıkılırsa; ana baba öncelikle çocuklarının hastalığı konusunda gerekli eğitim ve beceriye sahip olan bir doktor bulmak ister. En iyi eğitim ve beceriye sahip olan bu doktor, belki de kişisel ahlak konusunda çok iyi biri olmayabilir; özel hayatında dürüst olmayan, ahlaksız biri olabilir. Eşine fiziksel ve/veya psikolojik olarak kötü davranıyor da olabilir. Eşine sadık olmayıp, arkadaşlarını aldatıyor olabilir. Fakat doktorun tüm bu özellikleri, çocuklarını iyileştirmek için gerekli tıbbi bilgi ve beceriye sahip olduğu sürece ana babayı ilgilendirmeyebilir. Bu durum bir öğretmen için düşünülürse; bir öğretmen her ne kadar akademik bilgi ve pedagojik beceri açısından iyi olursa olsun, yalancı, eşini aldatan, zorba ve alaycı biri ise ana baba çocuklarını bu öğretmene verme konusunda tereddütte kalır. Bu tereddüdün nedeni, eğitimin hedeflerini gerçekleştirirken öğretmenin değerlerinin bu hedeflere uygun olup olmadığı konusundaki kaygıları olabilir (Carr, 2000). Campbell (2003) bu durumu, mesleki ve kişisel alanlarda toplumsal güvenin, öğretmenlerden başkalarından beklenenden daha yüksek bir davranış standardı beklenmesi ile açıklamaktadır. Öğretmenler kamu görevlerini

yerine getirirken, özel yaşamları ile görev için beklenen standartlar arasında kesin bir ayırım yapılamamaktadır.

İkinci ve üçüncü boyutun etik ile ilişkisi öğretmenlik mesleğinin özelliğinden kaynaklanabilir. Birçok öğretmenin bu mesleğe özgeci nedenlerle girdiği düşünülmektedir. Çünkü bu tür içsel bir güdü olmadan, zor ana babalar ve birçok farklı yönetici ile çalışmaya, öğrenci okulda başarısız olduğunda veya okulu bıraktığında suçlanmaya, yetersiz maaşa, öğretmenlik mesleğinin halk gözündeki düşük saygınlığına ve yüksek eğitim düzeylerine rağmen hâlâ bir meslek işgöreni olarak düşünülmedikleri halde öğretmenliğe devam etmektedirler. Öğretmenler inandıkları için öğretim yaparlar. Birçok kişiye yardım etme ve onlarla ilgilenme isteğiyle bu işi sürdürürler. O zaman öğretim ile etiğin ilişkisi de diğer meslek gruplarından farklıdır. Ego tatmini sağlamaz ve kuraldan çok istisnai durumlar vardır (Johns ve diğerleri, 2008). Öğretmenliğin farklı diğer bir özelliği de, öğretmenin öğretici olmasının yanı sıra öğrettiği şekilde yaşayan ideal biri olarak kabul edilmesidir (Pieper, 2012). Bu durum, eğitimin ahlaki yönü olarak görülen ve birbirine paralel yönleri de olsa birbirine indirgenemeyen iki önemli görevinden kaynaklanmış olabilir. Bunlardan ilki, öğretmenin öğrencilere iyi ve doğruyu (ahlak) öğretme; ikincisi, bunu yaparken de iyi ve doğru tavır içerisinde (ahlaklı bir şekilde) yapmasıdır (Sanger ve diğerleri, 2013).

Eğitimciler benzersiz bir sorumluluğa sahiptir. Onlar yalnızca uygun ve olgun ya da tam tersine uygunsuz ve olgun olmayan davranışları ile model alınmazlar. Çocuklar onların her şeyini taklit ederler; kimi zaman yürüyüşlerini, düşüncelerini, kimi zaman değerlerini kopyalarlar. Başka bir örnek, öğretmenin başkasıyla saygılı ve sakin bir ses tonu ile konuştuğunu gören öğrencinin, başkalarına bu şekilde davranması gerektiğini anlamasıdır. Öğretmen bir kişiye yanlış davrandığında, bu kişi her kim olursun olsun özür diliyorsa; bunu gören öğrenci çatışmaların özür dilenerek bitirilmesi gerektiğini öğrenir. Öğretmen bir özür karşısında yanlış bir davranışı affettiğinde, öğrenci insanlara karşı saygılı ve affedici olması gerektiğini aklında tutar (Johns ve diğerleri, 2008; Fenstermacher, 1990). Çocukların ahlaki duyarlık ve etik çıkarım yeteneklerinin gelişmesi, çevresinde model aldığı kişilerin etik davranış ve etik çıkarımlarına bağlıdır. Özellikle, öğretmenin tavır ve davranışları her zaman ve her şekilde ahlaki bir konudur. Öğretmenlerin birbirleriyle resmi ve resmi olmayan etkileşimleri, öğrencilerin de meslek ve etik duyarlık

anlayışlarında etkilidir. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencilere adaletli, hoşgörülü, şefkatli veya bunların tam tersi bir biçimde davranması; başkalarına karşı ahlaki bakış açıları, öğrencilere örnek olmaktadır (Zubay ve Soltis, 2005). Öğretmen bir öğrencisine yardım eder ve öğrencisinden dürüstlük beklerken, kendi de dürüst davranır; öğrencisine şefkat ve ilgi gösterirken, bu duyguları göstermesini ondan da bekler. Öğrencisine hoşgörü göstermeyi, ona hoşgörülü davranarak öğretir. Öğrencilere verdiği her cevap, ödev ve not ya da onlarla her tartışması ve çatışmalarını çözme yöntemi ahlaki özellik taşır. Bu ahlaki özellik, öğretmenin hareket tarzı olarak düşünülür. Öğretmenin bir eğitimci olarak rolünü anlaması, onun hareket tarzını ciddiye almasını sağlar (Fenstermacher, 1990).

Etik ile eğitim ilişkisinin her bir boyutunun, etik ikilemleri de beraberinde getirmesi söz konusudur. Yeni teknolojilerin üretimi, hizmet dağıtım sistemleri, yenilikçi öğretim yöntemleri ve değerlendirme araçları ortaya çıkmasına rağmen etik sorular ve problemler halen varlığını korumaktadır (Nash, 2002). Okul oldukça karmaşık bir yapıdır. Bu karmaşıklık, yalnızca ahlaki özen için birbiriyle yarışan birçok özelliğe sahip olmasından değil, aynı zamanda bu özelliklerin birçoğunun kendi içerisinde çatışmasından kaynaklanır. Ayrıca, eğitimciler de bir insandır. Çoğu zaman baskıya, bürokratik gerekliliklere ve öğrenciler için en iyisi olan durumlarla örtüşmeyen sosyal önyargılara maruz kalıp ikileme düşebilirler (Warnick, 2013). Öğretmenler ayrıca, farklılaşan beklentileri karşılamaya çalışma, öğrencilerin ihtiyaçları, okul yöneticilerinin istekleri, ana babaların istekleri ve meslektaş normları arasında sıkışmışlardır (Johns ve diğerleri, 2008).

Etik, karmaşık bir sosyopolitik bağlam içerisinde yapılanmıştır. Bu nedenle, eğitimciler bazen etik olmayan veya çatışma halindeki durumlarda kalabilirler. Öyleyse eğitimciler etik ve ahlaki çıkarımların daha fazla bilincinde olmalıdırlar (Johns ve diğerleri, 2008). Burada, Rest ve Narveaz' ın (1994), Lyndon Johnson'dan aktardıkları “Bir başkan olarak en zor olan doğruyu yapmak değil, neyin doğru olduğunu bilmektir.” sözü akla gelmektedir.

Öğretmenler her gün öğrencileri, ana babalar ve meslektaşları ile ilgili kararlar alırlar. Bu kararları alırken durup çoğu zaman etik önerileri derinlemesine düşünecek zamanları olmaz (Zubay ve Soltis, 2005). Bununla birlikte, etik davranışların gelişimi için yalnızca yasalara güvenmek de yeterli olmayabilir. Çünkü

etik, yasallık ve ahlakilik arasında bir karmaşıklık bulunmaktadır. Örneğin, yalan söylemek ahlaki olmayan bir davranış olarak görülürken, aslında çoğu zaman yasadışı bir eylem olarak adlandırılmaması ya da yasadışı olmasına rağmen hız limitini aşmanın ahlaksız bir eylem olarak düşünülmemesi; hatta bazı gruplara yasa ile verilen ayrıcalıkların bulunması etik ilkelere adalet ilkesine uygun değildir (Svara, 2007).

Eğitimciler, zor kararlar almak zorundadır ve uygun etik kararlar vermek için iyi değerlendirme yapma yeteneğine sahip olmalıdırlar (Johns ve diğerleri, 2008). Campbell'a (2003) göre etik, ne yapılması gerektiği hakkında kalıp yargılar üretmek de, insanlara "ahlaklı" olmayı ve davranmayı öğreten dogmatik bir yapı da değildir. Yaşamdaki her mesele çok basit ve net değildir, yaşam mücadele ve belirsizliklerle doludur. Etik ise, bu mücadele ve belirsizlikleri öncelikle fark etme ve onlar üzerinde düşünmeyi sağlayan araçlar sunmaya odaklanmaktadır. Etik karar verme bir süreçtir ve öncelikle ihtiyaçları dikkate almayı gerektirir. Karar alma, bilişsel bir süreçtir ve bir yol haritası, farklı seçenekleri analiz edip değerlendirmeyi gerektirir. Her karar alma süreci, öğrenciler için yararlı, uygulanabilir etkili bir sonuç üretmelidir. Neye, ne zaman ve nasıl ihtiyaç duyulduğundan emin olunamadığında; karar süreci, olayları analiz etme ve biraz muhakeme ile başlar (Johns ve diğerleri, 2008). Bu nedenle, öğretmenlerin etik karar alma sürecindeki farkındalıklarını artırmak oldukça önemlidir (Zubay ve Soltis, 2005). Meslek çalışanları, eylemlerinin gidişatını doğru bir biçimde anlamaya veya fark etmeye başlamalıdır (Brabeck, Rogers, Şirin, Henderson, Benvenuto, Weaver ve Ting, 2000). Çünkü etik ihlaller birer birer, küçük küçük başlar, önemsenmediğinde giderek büyür, bir kartopu olur. Etik olmayan davranışların gösterilmesine tepki verilmez ve okulda bu davranışlar için uygun iklim oluşturulursa, insanlar duyarsızlaşır (Johns ve diğerleri, 2008).

Eğitim alanındaki bir diğer konu öğretmen özyeterlik inancıdır. İnanç, kişinin doğru olarak kabul ettiği bilgidir ve tutumlardan ayrılır. Tutum gibi inançlar da davranışlarla ilişkilidir (Riggs ve Enochs, 1990). Öğretmenlerin özyeterlik inançları ile öğretim içeriğini düzenleme becerileri, öğrenme sürecinde öğrenciyi temel alma ve bu süreçteki engelleri belirleme ve bunları aşmak için gayret gösterme arasında olumlu bir ilişkinin varlığına da işaret edilmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Bandura (1995), özyeterlik inançlarının performansa önemli katkısı olan düşünme süreçlerini, güdülenme ve ısrar düzeylerini, duygusal durumları etkilediğini belirtmektedir. Öğretmenlerin eylemlerini yalnızca davranışsal kurama göre değerlendirmek yetersiz kalabilir. Çünkü davranışsal kuramlar, öğretmenlerin amaçları, kararları ve kararlarındaki farkındalıklarına ilişkin değişkenleri tam olarak açıklayamamaktadır. Öğretmenlerin düşünme süreçlerini incelemek, öğretmen davranışlarını yönlendiren ve belirleyen süreçleri belirlemek önemlidir (Bergem, 1986). İnsan davranışlarının tam ve doğru olarak açıklanması için, düşüncelerin davranışlar üzerinde etkili olduğunu kabul etmek gereklidir. Yapılan disiplinlerarası çalışmalar, davranışların belirleyicilerinden birinin de özyeterlik inancı olduğunu ortaya çıkarmıştır (Bandura, 1986). Eğer insan, istediği sonuca ulaşabileceğine inanırsa, zorluklar karşısında ısrarcı olur; istediği sonuca ulaşamayacağını düşündüğünde ise bir işe başlamak istemez. Bu nedenledir ki, insanlar kendilerine güvendikleri ve kendilerini yeterli gördükleri işi yapmak isterler (Pajares, 2002). Bu durumlar da, özyeterlik inancının davranış tercihlerinde belirleyici olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986). Ayrıca insanlar neyin doğru olduğundan çok, neyin doğru olduğuna dair inançları doğrultusunda davranmaktadırlar (Kurbanoğlu, 2004). Öğretmenlerin düşünceleri ve niyetleri ile davranışları arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar, öğretmen adaylarının daha iyi yetiştirilmesi için kuvvetli bir yapı sağlayacaktır (Bergem, 1986).

Aslında, sınıflarda ve öğretmenlerin çalışmalarında ahlaki boyut öylesine temel ve yaygındır ki çoğu zaman görülmez. Örneğin, kültür benzeri net olmayan yapılarda olduğu gibi, öğretimin manevi yönlerinin görünmezliği, bu boyutla ilgilenme ve onu anlamayı çalışmanın önemini artırmaktadır (Chubbuck, Burant ve Whipp, 2007). Öğretim konusundaki araştırmalar, artık öğretmen davranışlarından ziyade öğretmenlerin düşünceleriyle ilgilenmektedir. Öğretimin bu kavramsallaştırılması, öğretmenlerin yaptıklarını düşündüklerini; aktif ve etkileşimli, değerlendirici karar aldıklarını varsaymaktadır ve bu değerlendirmeler sınıf içerisindeki davranışlarını yönlendirir (Clark ve Yinger, 1979). Alanyazında, düşünce ve niyet ile davranışlar arasındaki bağlantının (Shavelson, 1983; Shavelson ve Stern, 1981) ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını etkileyen unsurların (Ekici, 2008; Özdemir, 2008) araştırılmasına duyulan ihtiyaç vurgulanmaktadır.

Gelecekte öğretmenlerin davranışları ile düşünceleri arasındaki ilişkiyi belirleme amaçlı çalışmalar yapılarak öğretmen eğitime katkıda bulunulabilir. Etik duyarlılığa önem verilirse, hem öğretmen adaylarının seçiminde bu özelliğe de önem verilebilir hem öğretmen eğitimcileri öğretmen adaylarının bu yönde gelişimlerini sağlayabilir hem de öğretmen adaylarına öğretimdeki etik ikilemler konusunda eğitim verilebilir. Çünkü etik duyarlık öğretmen davranışlarındaki ahlaki yönün bir parçasıdır ve öğretmenlerin etik duyarlılıkları ile öğretim performansları arasında ilişki vardır (Bergem, 1986).

Rest (1979), etik davranışın ilk basamağının etik duyarlık olduğunu belirtmiştir. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran (2004) da eğitim alanındaki araştırmaların temelini davranışların oluşturduğunu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca araştırmacılar, davranışın oluşum süreci ve davranışı etkileyen unsurların araştırmacıların ilgisini çektiğine, özyeterlik kavramının da davranış oluşma sürecindeki rolüne işaret etmişlerdir. Jamil, Downer ve Pianta (2012), öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aldıkları eğitimin kalitesinin, öğretme deneyimlerinin özyeterlik inançlarını oluşturmada önemli derecede etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Fakat öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerinin sınırlılığı nedeniyle, gelecekteki başarı beklentilerine katkı sağlayacak başka etmenler de bulunabilir (Tschannen-Moran ve Johnson, 2011; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu etmenlerin neler olabileceği konusunda alanyazında yeterli bilgi bulunmamasıyla birlikte, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyi ile öğretmen adaylarının kişilikleri ve çocuk gelişimi hakkındaki inançlarının sınıfta alınan kararlar ve sınıftaki olayları yorumlama biçimiyle ilişkili olduğu ifade edilmiştir (Jamil ve diğerleri, 2012). Bununla birlikte, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık, öğrenci ihtiyaçlarına daha duyarlı, yeni yöntem ve teknikleri denemeye daha istekli olması (Berman ve McLaughlin, 1977; Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988); öğretimi planlama ve düzenleme eğiliminin daha yüksek olması (Allinder, 1994) etik duyarlıkla özyeterlik inancının da ilişkili olabileceğini düşündürmektedir.

1.2. Amaç /Hipotez

Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerini, özyeterlik inançlarını ve özyeterlik inançlarının etik duyarlık düzeyleri

üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeyleri nedir? Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne eğitim durumu ve mesleği ile baba eğitim durumu ve mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri nedir? Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne eğitim durumu ve mesleği ile baba eğitim durumu ve mesleği değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeyleri ile özyeterlik inançları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeyleri üzerinde yordayıcı bir etkiye sahip midir? Bu etkiyi test etmek için aşağıdaki hipotezler geliştirilmiştir:

H1a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H1b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H1c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H2a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H2b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H2c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H3a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H3b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H3c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H4a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H4b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H4c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H5a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, davranış yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H5b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H5c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H6a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, davranış yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H6b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H6c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H7a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, zaman yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H7b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H7c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H8a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H8b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H8c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H9a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, program yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H9b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, program yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H9c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, program yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H10a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, program yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H10b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, program yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H10c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, program yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

1.3. Önem

Bu çalışmada öğretmen adaylarının hem sınıf yönetimindeki etik duyarlıklarını hem de özyeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inancının sınıf yönetimindeki etik duyarlık üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmak amaçlanmıştır. Böylece öğretmenlerin, mesleklerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirirken, öğrencilerin haklarına

zarar vermeden hem verilen eğitimin kalitesinin artmasına hem de öğrencilerin gelişimlerini destekleyici önerilerde bulunmasına hizmet etmesi beklenmektedir. Çünkü öğretimin etkili ve etkileyici özelliklere sahip olması, iyi bir öğretim olduğu anlamına gelmez; iyi bir öğretiminin aynı zamanda öğrenenlerin ahlaki, psikolojik ve fiziksel refahlarını iyileştirmede en iyisini araştırma ya da en azından onların ahlaki, psikolojik ve fiziksel olarak zarar görmelerini engellenmesi gerekmektedir (Carr, 2000). Ayrıca eğitimciler meslektaşlarına, öğrencilerine, ana ve babalara ve toplumun diğer üyelerine karşı büyük sorumluluğa sahiptir ve bu sorumluluklarının farkında olmaları önemlidir. Bunun için de eğitimcilerin, öğrencilerin güvenlik ve saygı gereksinimini karşılaması, onlara karşı olası en yüksek derecede etik davranış sergilemesi ve bu davranışların devamını sağlaması teşvik edilmelidir (Strike ve Soltis, 2009).

Öğretmenlik, sonuçların farkında olarak dünyada benzersiz ve kendine özgü bir şekilde var olma ve davranma olarak düşünülebilir. Bu benzersizlikte, bir öğretmenin rolü ve kişiliğinin kaçınılmaz olarak ahlaki bir boyutu vardır. İkinci olarak, ahlaki duyarlık veya öğretmenin hizmet verme biçimi, yalnızca öğretimin sonuçlarıyla ilgili değildir. Daha ziyade hem araç hem de sonuçların dâhil olduğu tüm uygulamaların içinde yer alır, onları yönlendirir ve onlara nüfuz eder. Ahlak, bir öğretmenin günlük uygulamalarındaki öğrenci ve bilgi ile ilişkilerinde görünür olur (Chubbuck, Burant ve Whipp, 2007). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğretmenliğin ahlaki boyutunun farkında olmaları ve sorgulama yapmaları, öğretmenlik mesleğinin ahlaki yönünü kabullenmelerinde kendilerini psikolojik olarak hazırlamalarını sağlar (Fenstermacher, 2001; Sanger, 2001, akt; Fenster, Osguthorpe ve Sanger, 2009). "İyi öğretmen, etik özgürlük fikrini gerçekleştirmekle yükümlü olduğunu bilir; bu fikir öğrenciyi aydın, ergin, özerk, kendi hakkında karar veren ve kendi eylemine sahip çıkan bir yurttaş yapacak eğitim ve yetiştirme faaliyetinin amacıdır." (Pieper, 2012 s.116). Öğretmenlik mesleğinin yalnızca akademik ve teknik bir uğraş olmadığı anlaşılmalıdır. Etik ve ahlaki beklentiler, sorumluluklar, öğretmenlerin karşılaştıkları karmaşıklıklar anlatılmalıdır (Campbell, 2013). Öğretimin ve okullaşmanın amacı ele alındığında, öğretimin ahlaki boyutunun, öğretmen eğitimindeki alan bilgisine kıyasla daha değerli olduğu ifadesini destekler niteliktedir (Fenster, Osguthorpe ve Sanger, 2009).

Öğretmenlik etiğine giderek artan ilgi, ahlak felsefecilerinin yazılarına da yansımıştır (Strike ve Soltis, 1985). Okul pedagojisi için bütünsel yaklaşıma sahip olmak ve öğrencilerin refahını artırmayı amaçlamak, öğretmenlerin yaşadığı zorluklar arasında gösterilmektedir. Öğretmenler, çoğu zaman öğrenci başarısı, öğrencileri ve meslektaşlarıyla olan kişisel ilişkilerinin ve eylemlerinin içsel ve duygusal boyutları ile ilgilidirler. Bu öğretmenlerin ilgi odağını, öğrencileri ve meslektaşları ile olan günlük etkileşimleri oluşturmaktadır (Tirri ve diğerleri, 2013). Öğretme eylemindeki ahlaki unsurlar ile ilgilenererek, kendi rolleri hakkındaki algıları ile öğretme sürecindeki davranışları arasındaki ilişkiyi tartışmak istemektedirler (Bergem, 1986).

Araştırılması önemli olan bir diğer konu da öğretmen özyeterlik inancıdır. Çünkü öğretmenlerin özyeterliklerini oluşturan unsurlar hakkındaki bilgiler yetersizdir (Labone, 2004). Öğretmenlerin özyeterliği hakkında elde edilecek bulgular, öğretmen adaylarını yetiştiren eğitimcilere, okul yöneticilerine ve eğitim alanındaki diğer uygulayıcılara öğretmenlerin motivasyonu ve öğrenci çıktılarını geliştirmede yol gösterecektir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Riggs ve Enochs (1990) da öğretmen davranışlarını daha iyi anlamak için öğretmenlerin inanç sistemlerinin araştırılmasının önemli olduğunu, fakat bu konunun ihmal edildiğini belirtmektedirler.

Bu çalışmada, tüm bu bilgiler göz önüne alınarak, öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki etik duyarlılıkları, öğretmenlik mesleğindeki özyeterlik inançları, bu iki kavram arasındaki olası bir ilişkinin varlığı ve özyeterlik inancının etik duyarlılık düzeyine etkisi araştırılmıştır.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırmanın iki temel varsayım bulunmaktadır.

1. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlılık” ölçme aracı, öğretmen adaylarının etik olaylara ilişkin farkındalıklarını ölçecek niteliktedir.
2. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik

İnançları Ölçeği, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inanç düzeylerini ölçecek niteliktedir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın iki temel sınırlılığı bulunmaktadır.

1. Araştırmanın çalışma evreni 2017-2018 akademik yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi, sınıf, fen bilgisi, ilköğretim matematik, Türkçe, sosyal bilgiler ve İngilizce öğretmenliği programlarında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

2. Araştırmanın veri kaynakları öğretmen adaylarına uygulanan anket, bireysel ve odak grup görüşmeleri ile okul deneyimi gözlem raporları ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Etik Duyarlık: Bir öğretmenin sınıf yönetimi sırasında karşılabileceği durumları analiz ederek, koşulları, olaydan etkilenebilecek kişileri belirlemesi ve tüm bu unsurları yorumlayarak çeşitli eylem seçenekleri belirleyip yorumlayabilmesidir.

Özyeterlik: Öğretmenin öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri bağlamında öğretim görevini yapmak için gerekli olan davranışları düzenleme ve yerine getirme konusunda kendi becerilerine inanmasıdır (Tshannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmen Adayı: Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde son sınıfta öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde etik, meslek etiği, eğitim ve etik, öğretmenlik meslek etiği, etik kodlar, etik duyarlık ve özyeterlik konularıyla ilgili kuramsal çerçeve sunulmuştur. Sonrasında öğretmenlik meslek etiği, etik duyarlık ve özyeterlik konularında yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Etik

Etik, günümüzde insan davranışlarının kaçınılmaz bir boyutu olarak düşünülmekte ve birçok alandaki eylem ve iş kollarında değerler ve ilkeler yoluyla incelenmektedir. Bu konudaki çalışmalar günümüzde gitgide artmaktadır. Fakat etik alanındaki araştırmalar (Bowles, Collingridge, Curry ve Valentine, 2006) ve etik öğretiminin gerçekleştirilmesini engelleyen (Freeman ve Brown, 1996) bir unsur olduğundan bahsedilmektedir. Bu unsur, ahlak kavramının sıklıkla etik kavramı yerine kullanılmasıdır. Bu nedenle, Svava (2007) ahlaki, etik ve yasal olan kelimelerinin temel anlamlarının bilinmesinin; bu kavramları birbirinden ayıran noktaların belirlenmesi açısından önemli olduğunu düşünmektedir. Bennars (1993) ise, etik ile ahlak arasındaki ilişkiyi belirlemenin etik alanındaki çalışmalarının amaçlarından biri olduğundan bahsetmekte ve bir diğer amacın etiği açıklamak olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, öncelikle etiği ayrıntılı bir biçimde ele almanın, daha sonra etik ile yakın anlamlı olduğu düşünülen ahlak ve yasallık kavramları arasındaki ayrımı incelemenin daha yararlı olacağı düşünülmektedir.

Etik kavramı tek başına ayrıntılı bir şekilde elinde alındığında, alanyazındaki etik kavramından bahsedilirken genellikle yapılmaması gereken eylemler aracılığıyla yapılan tanımlar ile karşılaşılır. Bu nedenle etiğin tanımlayıcı değil, kural koyucu özelliği daha baskındır; bir başka deyişle etik “ne yapılmaması gerektiği” ile ilgilidir (Ehrich, Kimbera, Millwater ve Cranston, 2011). Svava (2007), etiği ve etik düşüncüyü ayrıntılı bir şekilde sorgulamış ve bu iki kavramın kaynağının felsefe ve etik kuramlara dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Etiğin felsefeden gelen üç boyutunun yanı sıra kamu hizmetinden kaynaklanan bir diğer boyutu olmak üzere dört boyuttan oluştuğunu belirtmiş ve bu boyutları şu şekilde açıklamıştır:

1. Görevler: Belirli rolleri işgal eden kişilerden beklenen davranışlar vb. bir meslek veya rol üstlenildiğinde kişinin yerine getirdiği yükümlülükler;
2. Erdemler: İyi insanın ne olduğunu tanımlayan nitelikler, ahlaki mükemmeliyet;
3. İlkeler: Davranışların zeminini oluşturan temel doğrular (Frankena, 1963);
4. Topluma yararlılık: Kitleler için en iyiyi üreten eylemler (s.10).

Bu dört boyutu karşılayan sorular incelendiğinde, görev boyutu için "Kamu dairelerinde bulunanlardan insanların beklentileri nedir?"; erdem boyutu için "İyi bir insanın nitelikleri nedir?"; ilke boyutu için "Yapılacak doğru şey nedir?"; son olarak topluma yararlılık boyutu için "Yapılacak en yararlı eylem nedir?" ifadeleri göze çarpmaktadır (Svara, 2007).

2.2. Etik ile Ahlak Arasındaki Ayrım

Bir kişi toplumsal değer ve ahlaki kazanımın dışında bunların anlamları üzerinde düşünüp, başkalarıyla görüş alışverişi yapabiliyor ve bu konudaki düşüncelerini diğer insanlarla paylaşıyorsa, artık bu kişi etik düzeye erişmiş olur (Cevizci, 2002). Etik ile ahlak arasındaki ayrım ele alındığında, aslında etik ile ahlakın birbirleriyle ilişkili olmasına rağmen farklı anlamlara sahip oldukları anlaşılmaktadır. Etik, kökenini Yunanca bir kelime olan "ethikos"dan alır ve "iyi yaşama kuramı" anlamına gelir. Etiğin asıl çalışma alanı, insanların başarılı, mutlu ve katkı sağlayan kişiler olabilmeleri için nasıl yaşayabilecekleri konusudur (Bowles, Collingridge, Curry ve Valentine, 2006). Etik, "Ahlak üzerine sistemli bir şekilde düşünme, soruşturma, ahlaki hayata dair bir araştırma ve tartışma..." (Cevizci, 2002, s.5) olarak tanımlanabilir. Etik, öncelikle arzu edilen bir hayatın incelenmesi ve kavranmasıdır. Eylemlerin, hedeflerin olması gerektiği gibi olması, arzu edilen ve istenilmeyen her şeyin bilinmesidir (Aydın, 2015). Ahlak ise, kökeni "mos, mois" olan ve Latineden gelen bir kavramdır ve gelenek, uygunluk, davranış olarak tanımlanmıştır (Husu ve Toom, 2008).

Etik ile ahlakın birbirinin yerine kullanılmasının çeşitli nedenleri olabilir. Bunlar, etik kavramındaki vurgunun başlangıçta "güzel bir hayat"tan "iyi bir insan" üzerine kayması, Eski Yunan düşünürlerinden Sokrates ve Plato'nun ahlak ve etik

kavramını birbiriyle ilişkilendirmesi ve iyi bir insanın işini iyi yapmaya çalışmasından hareketle etiğin, adalet ve kişinin sorumluluğunu yerine getirmesi olarak düşünülmesidir. Böylece, tıpkı yumurta sarısının yumurtanın içinde olması gibi, ahlakın da etiğin içine yer aldığı düşünülebilir (Bowles ve diğerleri, 2006). Diğer bir neden ise, her ikisinin de temelinde insan davranışının bulunmasıdır (Husu ve Toom, 2008). Her iki kelimenin köken anlamının bir toplumun gelenek ve göreneği olması da dikkat çekici bir benzerliktir. Etik, her ne kadar ahlaka dayansa da daha çok akademik bir uygulama, düşünsel bir arayış, sorgu ve yansıtma sürecidir. Bu sürecin sonucu da insan davranışlarına rehberlik etmesi için konulmuş bir dizi normdur (Bennars, 1993).

Tüm bu benzerliklere rağmen, etik, ahlakilik ve yasallık olarak adlandırılan kavramlar arasında farklar da bulunmaktadır. Etiğin odak noktası, bir grubun/örgütün davranışlarını yönlendiren doğru ve yanlış, kabul edilmiş ilkeler veya bir mesleğin üyelerinin davranışlarını yönlendiren standartlar ya da kurallara uyum iken; ahlakiliğin odak noktası, iyi veya kötü olarak düşünülen insan karakteri veya iyi ile kötü, doğru ile yanlış arasındaki fark ile ilişkisidir (Brown, 1993). Etiğin ayırt edici özelliği de, bu standartların bir grup/örgüt veya mesleğe girmeye çalışan insanlar tarafından kabul edilmesi ve örgüt kapsamında olan tüm insanlara uygulanmasıdır. Ahlaki kavramındaki ayırt edici özellik ise, bir toplumun, dinin, etniğin, sosyal grubun veya bireyin bilincindeki değerleri yansıtmasıdır (Svara, 2007). Ayrıca, etik uygulamalı bir konudur. Eski Yunancada olduğu gibi, ne yapacağına karar verme ve kararı uygulama ile ilgilidir (Bowles ve diğerleri, 2006). Etik, önceden düşünülmüş davranış ilkeleri olarak sınırlandırılmışken; ahlak, bir insanın her etkinliği hatta çoğu zaman da gerçekleştirilmemiş davranışı olarak açıklanmıştır (Colnerud, 2006). Son olarak, yasal kavramının anlamına bakıldığında “Yasa kapsamına girme,... yasadan kaynaklı yetki veya yasa üzerine kurulu; yasa tarafından izin verilen veya yasaklanmayan”. (Brown 1993, s.1561) ifadesi görülmektedir. Svara (2007), yasallığın anlamında etik veya ahlakide olduğu gibi, tanımında da doğru ve yanlışla yönelik bir atıfın olmadığına dikkat çeker. Mahoney (2008), etik ile ahlak kavramları arasındaki farkı aşağıdaki şekilde daha ayrıntılı bir biçimde ele almıştır:

1. Ethos, bir insanın veya grubun ayırt edici özellikleri veya rehber inançları anlamındadır ve insan veya grubun yaptıkları, ethosu gösterebilmektedir.

2. Etik, bir kişi veya grubu kontrol eden davranış ilkeleri anlamındadır. Üstelik etik, davranış ilkelerinin sistematik bir çalışmasıdır.
3. Etik, kabul edilmiş davranış ilkelerine uygun olarak daha zor ve algılanması güç adalet, dürüstlük veya eşitlik davranışı sorularıyla ilgilidir.
4. Ahlak, iyi olduğu düşünülen kabul edilmiş davranış standartları veya oluşturulmuş, onaylanmış kodlara uyumluluğu anlatır. Bir insanın veya grubun etiği, ahlaki davranışı izleyen formülü oluşturur.
5. Ahlakilik, basitçe etik davranış uygulamalarının, iyi olduğu düşünülerek oluşturulmuş normlara uyumluluğudur.

Sonuç olarak, ahlakilik sosyal alanda etkindir ve kişisel, özel değerler ve inançları içerir (Buzzelli ve Johnston, 2002). Başka bir deyişle ahlakilik terimi, bir kişinin bireysel yetiştirme ve çeşitli grupların değerlerine adanmışlığına dayalı doğru ve yanlış duygusunu/anlamını anlatır. Etik ise, bir meslek grubunun parçası olmak isteyen kişinin gönüllü olarak kabul ettiği doğru ve yanlış davranış standartlarıdır. Birisi bir meslekte veya kamu hizmetinde bir pozisyonda üye olmayı kabul ettiğinde, etik standartlar bağlayıcı olur. Etik ile ahlak arasındaki ayrım, bir insanın kişisel olarak kabul ettiği doğru ile yanlışın ne olduğu ve ahlak duygusu ile bir meslek üyesi veya bir kamu görevlisi olarak takip etmesi beklenen standartlar arasındaki potansiyel çatışma tarafından aydınlatılabilir. Birinin diğer bir insana zarar vermesi ahlaki olarak zararlı görülebilir, fakat bir polis veya askerin yetkileri içerisinde zor kullanması etik değildir denilmeyebilir, çünkü asıl etik olmayan görevini yerine getirmemektir. (Svara, 2007). Ayrıca etik, güvenliği yönetme veya fiziksel cezalandırmayı yönlendiren kurallar gibi öncelikle uygulamanın kodlarıdır ve etik değerler, çeşitli meslek örgütleri ve devlet organları tarafından toplu olarak bir mesleğin üyelerine empoze edilebilir (Buzzelli ve Johnston, 2002). Böylece meslek etiği kavramının ortaya çıktığı düşünülmektedir.

2.3. Meslek Etiği

Meslekler, insan gelişimine katkıda bulunan bir veya daha fazla ürünü sağlama amacı olan uğraş alanlarıdır (Oakley ve Cocking, 2001). Meslek denildiğinde çoğunlukla akla ilk olarak tıp, hukuk gibi alanlar gelmektedir. Fakat tıpkı eskiden tıp ve hukukun bir meslek olarak kabul edilmemesi, zamanla bu statüyü

kazanması gibi, artık muhasebe, hemşirelik, reklamcılık ve öğretim gibi uğraşlar da meslek olarak adlandırılmaktadır. Çeşitli alanlardaki uğraşların meslek olarak adlandırılıp adlandırılmayacağı, ilk başta sorunlu bir alan olarak görülebilmektedir. Bu durum, “profesyonel” kelimesinin farklı anlamları olmasından kaynaklanabilir. Bu kavram, kimi zaman amatörden farklı olarak bir iş yapan, bir işi çok iyi yapan ya da yaptıklarından para kazanan anlamına gelmektedir. Genel bir tanımla meslek, bilgi ve beceri gerektiren tam zamanlı bir uğraş olup, insanların yaşamlarını kazanmasını sağlamaktadır. Fakat bu özellikleri taşıyan her uğraş meslek olarak adlandırılmayabilir (Fenner, 1999). En genel anlamda meslek, aynı işi yapan grup üyelerinin toplumda istenilen ilerlemenin gerçekleşmesi, sorunların üstesinden gelinebilmesi için gerekli bilgi, beceri ve kapasitelerini işe koşmalarıdır (Aydın, 2015).

Mesleğin önemli unsurları; iyi değerlendirme, müşteri odaklı uygulamalar, düşünce veya eylemde özgürlük, yetenek, etik kod ve standartlara uyumdur (Oakley ve Cocking, 2001). Fenner (1999) ise, bir uğraşın meslek olarak sayılması için şu beş özelliğe sahip olması gerektiğini belirtmiştir: (1) İşgörenin geniş temelli (disiplinlerarası) bilgi, beceri ve uzmanlığa sahip olması, (2) müşterilerine karşı olan tutumu (dürüstlük ve yardım etme isteği) ile onlarla bağını (müşterilerle olan rol ilişkisi) içeren ilişki yoluyla hizmet sağlaması, (3) halkı ilgilendiren konularda toplumun ona verdiği yetki çerçevesinde konuşarak sosyal işlevini yerine getirmesi, (4) işgörenin devlet veya bir şirketin etkisi altında kalmadan işini yapması ve (5) yukarıdaki tüm bu özellikleri karşılaması sayesinde mesleğin kazandığı yasal ve ahlaki bir statüye sahip olması. Aydın (2015) bu özelliklere, ilgili uğraşın yalnızca işgören için değil, toplumun diğer fertleri için de faydalı olması, kendine özgü ve bilimsel çalışmalarla geliştirilebilecek tekniklere sahip olması, yasal bir gelir sağlaması ve üyelerinin kabul edip uyması gerektiği etik standart ve değerlere sahip olmasını da eklemiştir.

Alanyazında meslek ile etik arasındaki ilişkiyi ele alan çeşitli bakış açıları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, meslek ile ahlaki karakterin birbiriyle ilişkisidir. Meslek kavramının sözlük anlamına bakıldığında, bir topluluğa girerken insanların beyan veya yemin etmesi, uğraş ve görev gibi tanımların yer alması bu görüşü destekler niteliktedir. Bir meslekle meşgul olan kişi, onunla ilgili daha ileri bilgi edinmeye, eğitim almaya ve yeterli çalışmaya istekli olduğunu belirterek mesleğe

dair inancını beyan eder. Ahlaki olarak yapılması gereken de budur. (Nash, 2002). İkincisi ise, meslek tanımlarının temelinde güç vardır. Çalışanlar için hem işin temelinde güç vardır hem de iş için bir güç kaynağı gereklidir. Bu gücün kullanımı ve dağıtımı, etik karar almada göz önünde bulundurulması gereken en önemli konudur. Güç, kesinlikle etik olmayan amaçlar için de kullanılabilir; fakat etik, iş uygulamalarını yönlendirir (Bowles ve diğerleri, 2006).

İnsanların yapılacak işleri kendi aralarında paylaşmaları, bazı işlerin kimi insanlar tarafından daha iyi yapılmasıyla meslekleşme, bununla birlikte meslek etiği ortaya çıkmıştır (Aydın, 2015). Günümüzde meslek sayılarındaki artış, toplumdaki yeri ve gelişen teknolojiye olan güven artışı ile birlikte çeşitli mesleklerde birçok etik ilkeye uyulmaması, meslek ve meslek etiği kavramlarına gösterilen ilginin yoğunlaşmasına neden olmaktadır (Rich, 1985). Bir meslek, amaçları ile tanımlanır. İşin etiği de ona bağlı olan ahlaki öneminden kaynaklanır. Sosyal işte etik, nasıl iyi olma ile değil, işin hedefleri doğrultusunda gerekli görevler nasıl daha yerine getirilir konusuyla ilgilidir. Başka bir deyişle, işin hedefleri konusunda açık olma, hedeflere ulaşmada izlenecek yollar, bu süreçte kullanılacak araçlar ve işgörenlerde belirli karakter özellikleri geliştirmekle ilgilidir (Bowles ve diğerleri, 2006).

Mesleki etik, mesleki rollerin etik ve değerleri ile ilgili tüm konular ve toplumdaki meslek davranışları olarak tanımlanmıştır (Bayles, 1981, s.3 akt; Rich, 1985). Mesleki etik kavramı oldukça geniş olmakla birlikte, kişilerin mesleki rol ve çok özel davranışlar dışında yaptıkları, mesleki etik kavramının dışında tutulmuştur (Rich, 1985). Başka bir tanımda ise, mesleki etik, uygulamalı etiğin bir dalı ve mesleki davranışlara yön veren etik kod ve standartlar olarak açıklanmıştır (Gülcan, 2015). Bir başka deyişle, mesleki etik, genel anlamdaki etikten daha fazlasını ifade eder ve işin daha iyi yapılması hakkındadır. Çalışma alanı, insanı “iyi” veya “başarılı” kılmak değil; “iyi bir meslek işgöreni” yapmaktır. Tüm alanlardaki meslek etiği, uygulamayı geliştirmeyi hedefler, bu nedenle çalışanlara standartlar ve hedefler gösterir. Meslek etiğini günlük hayattaki etikten fazla yapan, işini iyi yapma konusundaki uygulamalar hakkındadır (Bowles ve diğerleri, 2006).

Mesleki etik, meslek çalışanlarının isteklerini kısıtlayarak, onlara sınırlar belirler ve onları iyiye yöneltmeye çalışır. Bu sınırlara uymayanları örgütte barındırmaz. Böylece mesleki idealleri geliştirmeyi hedefler (Aydın, 2015). Ayrıca

meslek üyelerinin davranışları, hem üretim yaptıkları insanlar hem de meslek örgütlerince etik standartlar yoluyla değerlendirilir (Mc Cornick, 1995). Rich (1985), meslek etiğinin işlevlerini dört başlık altında toplamıştır: (1) İnsanlara mesleki hizmetlerin yüksek kalitede sunulması ve işgörenlerin bu hizmeti insanlara sağlarken kabul edilebilir düzeyde ahlaki davranışlarda bulunmasıdır. Bu sayede insanlarda mesleğe dair oluşan güven, alınacak kararlarda nispeten bağımsız olmayı sağlamaktadır. (2) Mesleğin sahip olduğu etik kodlar yoluyla insanların mesleğin kamu yararına işlediğini düşünmesi ve böylece mesleğe karşı güven ve desteklerinin devam etmesini sağlamasıdır. (3) Etik kodlar yardımıyla mesleğe ait davranış standartları ve kurallarının oluşması ve böylece mesleğin bir bütünlük kazanmış olmasıdır. Bu sayede hükümetin meslek üzerindeki müdahalesinin azalmasına da yardımcı olur. (4) Bir iş grubuna meslek statüsü kazandırmasıdır.

Etik, hizmet sektöründe çalışma hayatının ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü doğru veya yanlış çözümün olmadığı durumlarda karar alma, hizmet ettikleri insanlar ve çalıştıkları kurumlar arasında dengeyi sağlama, yapılan veya yapılmayan eylemlerin nedenlerini sorgulama, hizmet sektöründe görev yapan çalışanların günlük zorlu işlerinden sadece bazılarıdır. Eğer çalışanlar, diğer insanların hayatlarında farklılık yaratmak ve işleri için çaba göstermek istiyorlarsa karmaşık durumlarla karşılaşabilir, çıkar çatışmaları yaşayabilir, farklı eylem yolları üzerinde görüş alışverişi yapabilirler. Tüm bunlar için sağlam bir etik anlayış ve karar alma becerilerine ihtiyaçları vardır (Bowles ve diğerleri, 2006). Meslek etiği ile çoğu zaman meslek olarak kabul edilen öğretim arasındaki ilişki incelendiğinde, alanyazında üç temel ifadeye rastlanmıştır: (1) Öğretim, mesleksel bir etkinliktir. (2) Herhangi bir mesleki girişime etik kaygılar ve düşünceler derin bir şekilde dâhil edilir. (3) Bu nedenle, öğretim etik kaygıların ve düşüncelerin önemli derecede ve derin bir şekilde dâhil olduğu bir girişimdir (Carr, 2000). Bu ilişkiyi daha ayrıntılı incelemeden önce eğitim ile etik arasındaki ilişkiyi ele almak yararlı olacaktır.

2.4. Eğitim ve Etik

Eğitimin ahlak ve sosyal felsefenin bir kolu olarak ele alınması, etik temelli bir bakış açısını da beraberinde getirmektedir. Çünkü öğretimi yansıtıcı bir etkinlik, okul öğretimini yorumlayıcı ve kasıtlı bir bilim yapan bu bakış açısıdır (Hamilton, 2001). Eğitimin amaçları, değerleri, süreçleri ve davranış değişikliği yaratma isteği,

politika oluşturma, kaynak dağılımlarını sağlama, eğitim alanındaki çalışanların tutum ve davranışlarının önemi de etigin eğitim alanındaki varlığına işaret etmektedir. Eğitim ve okul yapısı da etik özellikleri kapsamaktadır. İstendik doğru ve iyinin ve temel değerlerin öğretilmesi, karakter eğitiminin verilmesi ve tüm bunların etik bir çerçevede yapılması istenmektedir (Aydın, 2015). Okullaşmanın ulusal politikasından başlayarak devlet, bölgesel ve okul çapında alınan kararlar ve bunların uygulanmasına, hatta sınıfın yapısı ve sınıftaki uygulamalara kadar eğitimin ahlaki öneminin de artık farkına varılmıştır (Buzzelli ve Johnston, 2002). Ayrıca okullar, birbirinden farklı olsalar da etik ile ilişkili bazıları oldukça net, bazıları daha soyut düzeyde olmak üzere birçok ortak özelliğe sahiptir (Warnick, 2013).

Eğitim ile etik arasındaki ilişki insanın doğasını temel alarak açıklanmıştır. İnsanın doğuştan iyi veya kötü olarak doğmadığını ve her iki yöne de yatkınlığı olduğunu temel alır. Bu nedenle eğitimin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü ocuğun hayatta ilerleyeceği yolu eğitim yönlendirmektedir (Pieper, 2002). Öğrencilerin kültürlenmesi zorunluluğu ve bilgiye erişimlerinin sağlanması eğitimin ahlaki boyutudur. Eğitim, vatandaş, ana baba veya işçi olarak sorumluluk almayı öğretmeyi vurgular. Öğrencilerin bilgiye erişim boyutunda ise, bilgiyle karşılaşılan yerler okullardır ve bu sayede eğitim, öğrencilerin entelektüel süreci teşvik etmesinde merkezi bir rol oynar (Goodlad, 1990). Zubay ve Soltis (2005), bu konuda bazı noktalara dikkat çekmektedir. Bunlardan ilki, ahlaki ilkelerin, kültürümüzden tıpkı anadilimizi öğrenir gibi öğrenildiği düşüncesidir. İkincesi, okuldaki yetişkinlerin formal ve informal yollarla çocukları etkilemesidir. Üçüncüsü, etik muhakemenin bir beceri olması ve uygulama yoluyla kazanılmasıdır. Sonuncusu da, öğrencilere etik davranış ve tercihlerin yaşlarına uygun şekilde öğretilmesidir. Öğretim tek başına ele alındığında ise, iki açıdan ahlaki boyutu vurgulanmaktadır. Bunlardan birincisi, öğretimin iki veya daha fazla kişinin etkileşimi üzerinde yapılandırılmasıdır. İkinci boyut ise, öğretmenlerin, başkaları tarafından belirlenen hedefler doğrultusunda ğrenci davranışlarını değiştirmesidir. Çünkü ğretmenler, başkalarının ahlaki, entelektüel, duygusal ve sosyal gelişimlerini etkileyen kararlar alır ve eylemlerde bulunur (Buzzelli ve Johnston, 2002). Sonuç olarak, etik alanın öğretimde dikkat çeken bir konu olması, öğretimin ahlaki değerlerle yüklü olması nedeniyle şaşırtıcı olarak nitelendirilemez (Ehrich ve diğerleri, 2011). Özellikle, ğretimin ahlaki doğası, yalnızca iyi ve doğru olanı yapmanın bir parçası olarak ahlaki ikilemleri ve

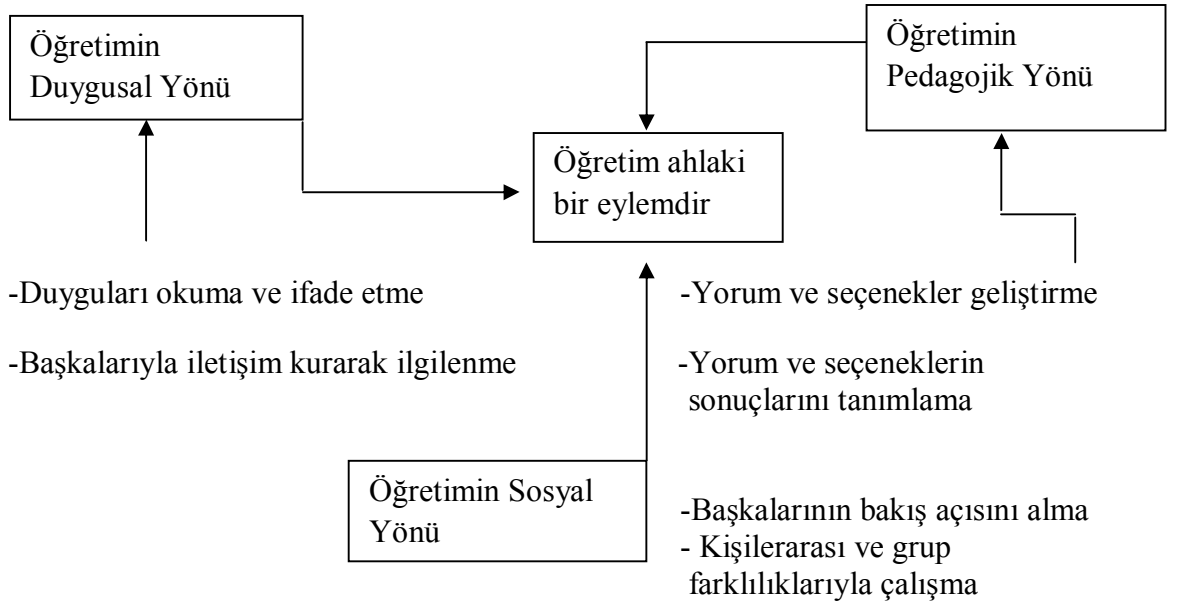
etik davranış standartlarını ele almakla kalmayıp, iyi bir model sağlamanın ötesinde öğrencilerin ahlaki gelişimlerini destekleyen profesyonel bir anlayışa ve yeterliliğe sahip olmak olarak düşünülmektedir (Campbell, 2003; Sanger, 2008).

Eğitim ile etik arasındaki ilişki konusunda bir başka bakış açısı da, okul çevresinde bulunan tüm insanlara hak ettikleri saygınlığı dikkate alarak davranmanın gerekli olmasından kaynaklanmaktadır (Johns, McGrath ve Mathur, 2008). Bir öğrencinin fiziksel veya ruhen zarar görmesi, neredeyse herkesi okulun ahlaki bir yanlış yaptığı görüşünde birleştirir. Güvenlik denildiğinde akla daha çok fiziksel şiddet gelmektedir, fakat okullar duygusal anlamda da öğrenciler için güvenli olmalıdır. Okullar sözlü taciz ve zorbalık gibi olaylar nedeniyle duygusal anlamda güvenli değildir. Duygusal şiddet, fiziksel şiddete dönüşebilir, dönüşme bile verdiği zarar bir gerçektir (Warnick, 2013). Çocuklar, kendilerine yönelik davranışların yanı sıra kendi davranışlarındaki doğru ve yanlış, uygun ve uygun olmayan eylemleri, başkalarına nasıl zarar verilmeyeceğini ve kendilerini nasıl koruyacaklarını kendileri anlarlar. Yetişkinlerin çocukların ahlaki gelişimlerinde onları cesaretlendirme veya müdahale etme şekilleri, yetişkinlik dönemlerindeki ahlaki düzeylerinde oldukça derin bir etkiye sahiptir. Çocuklar bilinçsiz olarak ahlaki davranış ve eylemlerini bu şekilde oluştururlar (Goodlad, 1990). Bu nedenle, bazı durumlarda öğrencilere ahlaki amaçların verilmesinin yeterli değildir ve öğretmenlerin eğitim etkinliklerinde etik de göz önüne alınmalıdır (Pieper, 2002).

Sınıfın toplumun inşasının temelini oluşturması ve okuldaki günlük etkinliklerin ahlaki bir içeriğe sahip olması nedeniyle, öğrencilerin ahlaki gelişiminde eğitimin etkisi yadsınmaz (Fenstermacher, Osguthorpe ve Sanger, 2009). İlk bakışta çok net bir şekilde fark edilmemesine rağmen, sınıf etkileşimi birçok açıdan ahlaki bir anlam taşımaktadır. Ayrıca sınıftaki etkileşimlerin karmaşıklığı ve çok değerli olması, öğretimin doğasının ahlaki karmaşıklık ve belirsizlikler içermesi nedeniyle öğretimin ahlaki bir yönü bulunmaktadır (Buzzelli ve Johnston, 2002). Öğretmenler, öğretimlerinde bir yöntem yerine diğer bir yöntemi kullanmak, bir beceriyi diğer bir beceriden daha fazla vurgulamak, bir davranışı cezalandırmak veya cezalandırmamak gibi ahlaki değerlendirme yapar ve kararlar verirler. (Sabbagh, 2009). Bununla birlikte, öğretmenlerin gitgide hem iç (meslektaş, kıdemli öğretmenler ve yöneticiler) hem de dış paydaşlarla (yerel ve devlet eğitim toplulukları) ilgili karar ve hareketleri için sorumlulukları artmakta ve karşılaştıkları

ikilem ve gerilimli durumları doğru ve en iyi şekilde çözmeleri beklenmektedir. Bu durumun özünde de, hem ahlaki (doğru/yanlış, iyi/kötü ve niçin) hem de öğretimin uygulamalı etiği (en iyiye ulaşmak için belirli eylem ve davranışları mantıklı bir şekilde doğrulama kapasitesi) yer almaktadır (Bourke ve O'Neil, 2009).

O halde sınıf etkileşimlerinin ahlaki boyutunun nereden kaynaklandığı sorusunun cevabı şu şekilde olabilir: Öğretmenin kişisel ve mesleki inanç ve değerlerinin olması, bu inanç ve değerlerin kamu ortamında canlanması, öğretim konuları, yöntem ve değerlendirmeye ilişkin kararlar almaları ve diğer paydaşların farklı değer ve inançlara sahip olmasıdır (Buzzelli ve Johnston, 2002). Öğretmenler, öğretimin ahlaki yönünü anladıkları ve uygulayabildiklerinde, bu anlayış her türlü etkinliklerine yansır ve alan ile metodolojik bilgileri için tamamlayıcı olur. Çünkü öğretmenlerin sınavları değerlendirme, not verme, öğrencilerle olan iletişim ve ilişkisi, derslerini planlaması gibi yaptıkları tüm etkinliklerde dürüstlük, adalet, saygı ve şefkat gibi etik değerler yer almaktadır (Osguthorpe, 2008). Ayrıca, öğretmenlere niçin öğretmenlik mesleğini seçtikleri sorulduğunda başkalarına yardım etme, çocukların hayatını değiştirme gibi özgecil nedenlerden söz etmişlerdir. Bu durum da öğretimin ahlaki boyutunu kanıtlar niteliktedir (Fenstermacher ve diğerleri, 2009). Şekil 2.1 öğretimin duygusal, sosyal ve pedagojik yönleri onun ahlaki bir eylem olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.



Kaynak: Gholami, K. ve Tirri, K. (2012). The cultural dependence of the ethical sensitivity scale questionnaire: The case of Iranian Kurdish teachers. *Education Research International*, 9, s.3.

Şekil 2. 1. Etik duyarlılık ve öğretim ilişkisi

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere, öğretimin duygusal yönü başkalarının duygularını dikkate alma ve onlarla iletişim kurmayı; sosyal yönü başkalarından fikir alma ve farklı gruplarla çalışmayı; öğretimin pedagojik yönü bir durum karşısında yorum ve seçenekler oluşturarak bunları değerlendirmeyi gerektirmektedir.

Şekil 2.1’deki çerçevenin en iyi somutlaştırılabildiği durumlar ve etiğin eğitimle ilişkisinin göstergesi etik ikilemlerdir. Okula kayıt arttıkça, toplumun yapısı ve değerleri değiştikçe, güç, başarı ve kişisel hırs üzerindeki vurgu arttıkça etik durumlar da artmaktadır (Zubay ve Soltis, 2005). Ahlaki kurama göre ikilem, bir karar verme problemidir. Zaman ve kaynakların birden fazla eylem seçeneği için yeterli olmayışı, fakat kişinin eylem seçenekleri arasında tercih yapamaması durumudur. Kişi kolaylıkla kendisini ne yapacağı konusunda bir problemin içinde bulur ve ahlaki maliyeti olmayan hiçbir seçeneğe sahip değildir. Problemler temelde çözülebilir. Söz konusu durumlar ve değerlerde veya nihai mantık dengesinde kuşku bulunabileceği için meseleleri açıklığa kavuşturmak, hatta onlara dâhil olmak zordur (Bowles ve diğerleri, 2006). Hayatın her alanında ahlaki kesinlikten söz edilemediği gibi, öğretimde etik ikilemlerin yorumları değiştiği için gri alanlar bulunmaktadır. Eğitim alanında ahlaki düşünme ve tartışmalar da kaçınılmaz olarak belirsizlikler ve çatışmalarla doludur. Önemli nokta, öğretimin ahlaki ve etik boyutları yok saymaktansa tartışmanın daha iyi olacağıdır (Campbell, 2003). Öğretmenler kanun ve politikalar, kişisel veya mesleki etik ile çatışan yönetsel kararlar, öğrenci davranışları, meslektaşların davranışları ve mesleki etikte gerginlikler nedeniyle ikilemler yaşamaktadır (Helton ve Ray, 2005). Tiri (1999) de, öğretmenlerin azınlık grupları ve hakları, kendi davranışlarında tutarlılık sağlama, ev ile okul arasındaki çatışmalar ve öğrenci ile meslektaş ilişkilerinde etik ikilemlerle karşı karşıya kaldıklarını belirtmiştir. Ayrıca, öğrenciler için en iyisini yapma, onları çeşitli alanların kötü etkilerinden koruma konularında öğretmenler sık sık ikilemli durumlarla uğraşmak zorunda kalmaktadır (Tiri ve Husu, 2002). Öğretmenlik mesleğinin hesap verebilirlik özelliğine dair beklentilerin artması, öğrenciler için hayati sınavların olması ve öğrencilere yüksek puan verilmesi için baskı yapılması eğitim alanındaki etik meselelere örnek olarak gösterilebilir (Ehrich ve diğerleri, 2011).

Sonuç olarak, etiğin eğitim etkinliklerini yönlendiren unsurlardan biri olması ve eğitimin etiğin yapısının oluşturması, etik ile eğitim arasındaki ilişkiyi kaçınılmaz

kılmaktadır. Bu ilişki öğretmenlik mesleği ile etik kavramını yan yana getirmektedir. (Toprakçı, Polat ve Buldur, 2010). Bununla birlikte, öğretmenlik mesleğinin temelinde insan ilişkileri ve ahlaki sorumluluk bulunması, toplumun öğretmen davranışlarını daha çok incelemesi, öğretmenlerin yaptıkları her şeyden sorumlu tutulmaları, alan ayrımı olmaksızın tüm öğretmenlerin etik davranma zorunluluğunu beraberinde getirmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013). Bu doğrultuda, etiğin mesleki açıdan incelenmesi gerekli görülmüş ve bu konu öğretmenlik meslek etiği başlığı altında ele alınmıştır.

2.5. Öğretmenlik Meslek Etiği

Mesleki statü yarışında ödül arayan ve kazanmak isteyenlerin en saygıdeğer olanlarından biri öğretmenler ve onların örgütleridir (Soder, 1990). Öğretmenlik, eğitim alanında eğitim yöneticiliği, müfettişlik ve uzmanlık dallarından daha önce meslek statüsünü kazanan bir iş kolu olmuştur (Aydın, 2015). Ancak, öğretmenliğin ticaret mi, zanaat mı yoksa gerçek bir meslek mi olduğu konusunda alanyazında tartışmalar bulunmaktadır. Fakat farklı özelliklere sahip öğrencilere hitap etme, eğitim gereklilikleri, değişen ekonomik koşullar ve bilgi birikiminin artması, sosyal ve kültürel uygulamaların değişimi eğitimi daha da karmaşık hale getirmektedir. Bu karmaşıklığın yönetilmesi de bilgi birikimini gerektirdiği için öğretmenlik bir meslek alanı olarak düşünülmelidir (Fenstermacher, 1990). Yine de, Strike ve Ternasky (1993) bu konuda halen tam anlamıyla bir görüş birliği bulunmadığını vurgulamaktadır. Araştırmacılar, öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmemesinin nedenleri biri olarak öğretimin etik uygulamalarındaki farklılıklarını göstermektedir. Öğretimde etik kurallar net bir şekilde belirgin değildir; çünkü etik ilke ve kodların ayrıntılı hale getirilmesi ve öğretimin tamamen kurallaştırılmasıyla okulların daha az "şefkatli" olacağı, aynı zamanda ana baba ve çocukların eğitime katkılarının azalmasına yol açabileceği düşüncesi tartışılmaktadır Aydın'a (2015) göre de, bir iş kolunun meslek statüsü kazanması için, etik standart ve değerlerinin geliştirilmesi gerekmekte, bu nedenle de etik, eğitim alanında araştırılmakta ve tartışılmaktadır. Hipokrat, mesleki etiğin kurucusu olarak görülmektedir (Carr, 2006). Doktorluk mesleğinde, işgörenlerin etik farkındalıklarını artırmak, yaşadıkları etik ikilemlerde yol gösterici olmak ve çalıştıkları ortamlarda etik iklimi sağlamak için etik kodlar oluşturma ve açıklamada çeşitli tekniklerden yararlanılmaktadır. Bu nedenledir ki tıp

etiğinde olduğu gibi, öğretimde etik, eğitim işgörenlerinin birbirleriyle ve kurumlarıyla aralarındaki ilişkinin niteliği konularında örnek bir anlamsal çerçeve sağlamaktadır (Sichel, 1993). Öğretmenin manevi bir temsilci olarak görülmesi, sınıf içerisindeki günlük sorumlulukları, öğretim programı çalışmaları ve öğrencilerle olan formal ve informal iletişimi, etik açıdan yaşadığı ikilemler, mesleki yaşamdaki stresi, ahlaki duyarlılıklarına meydana okuyan meseleler ve karmaşık bir çevrede etik seçimler yapmak için çaba sarf etmeleri ve idari politikalar tarafından güçlendirilen sorunlar, öğretmenlik mesleğinde etiğin varlığını göstermektedir (Campbell, 2013). Alanyazında öğretmenliğin mesleki etiğe konu olan diğer özellikleri, kamu hizmeti veren bir meslek olması, normatif özelliğe sahip olması ve günümüzün değişen koşulları olarak belirtilmiştir (Aydın, 2015).

Öğretim, kendine özgü sorumluluk ve zorunluluklara sahiptir ve nesiller arasında iletişimi temsil eden geleneği açısından farklıdır (Hansen, 2001). Her ne kadar "mesleki değerler" adalet, doğruluk, şefkat, dürüstlük gibi "iyi insan değerleri" ile aynı olsa da mesleki etikte bazı ilkeler temeldir ve uygulanışında farklılık olmasa da mesleğin gerektirdiği farklı etik unsurlar bulunabilmektedir (Campbell, 2003). Meslek işgöreni olabilmek için bu unsurların farkında olmak ve onları uygulamak gerekmektedir (Soltis, 1986). Örneğin, öğretmenliği tıp ve hukuktan ayıran en az üç özellik bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bir doktor yalnızca hastasını iyi etmekle sorumludur. Hastasına bilgi aktarımı yapma zorunluluğu yoktur. Fakat öğretmen hem konu hem de öğrenme stratejisi hakkında hatta onların geleceğin öğretmenleri olacakları düşüncesiyle "Nasıl öğretmen olunur?" konularında öğrencilerini bilgilendirmelidir. İkincisi, diğer mesleklerde meslek çalışanı ile hizmet alan kişiler arasında sosyal bir uzaklık bulunur. Bir öğretmenin öğrencisiyle arasındaki sosyal uzaklık öğrenci hayatında yıkıcı etkiye sahip olabilir. Öğretmenin öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarından habersiz olmasına neden olabilir. Üçüncü olarak, diğer meslek dallarında ulaşılabilecek hedef tamamıyla onların çabalarına bağlı iken, bir öğretmen ne kadar çaba gösterirse gösterebilir öğrenci de onunla birlikte çabalamazsa beklenen sonuçlara ulaşamamaktadır (Fenstermacher, 1990). Ayrıca eğitimin, geniş hedeflere sahip olması ve ahlak gelişimi ile olan ilişkisi nedeniyle etiğin tıp ve hukuk ile olan ilişkisi ile öğretimle olan ilişkisi farklıdır (Carr, 2000).

Eğitim bilimi alanyazınında öğretmenlik meslek etiği konusuna önem verilmesinin üç ana nedeni olduğu düşünülmektedir. Bunlardan ilki, kamu

hizmetlerinin verilmesi sürecinde gösterilen yanlış davranışların etik ihtiyacına işaret etmesidir. Eğitim işgörenleri hakkında basında yer alan çocuk istismarı, dolandırıcılık, madde alışkanlığı gibi olaylar bu konudaki önemli örneklerdendir (Strike ve Ternasky, 1993). Johns ve diğerleri (2008), bu konuda 2006 yılında yapılan bir gazete haberine dikkat çekmektedirler. Florida'daki Broward bölgesinde 40.000 okul personelinden 50'sinin yaşanan olaylarda hatalı bulunduğu ve bu tip olayların hızla artıp tehlikeli bir orana doğru gittiği, fakat eğitimde etik konusunda gerekli duyarlılığın gösterilmediğini belirtilmektedir. Ayrıca, toplum etik ile ilgili daha çok sorunla karşılaştıkça, eğitimcilerin hizmet öncesi ve hizmet içinde etiği ele almak zorunda olduğu ve tüm çalışanların en azından kendi açılarından etik bir kültür oluşturma ve bu kültürü devam ettirme için çaba göstermesi gerektiğini vurgulanmıştır.

İkinci neden, eğitime bakış açısının değişmesidir. Geçmişte okulun tek ya da ağır basan yönünün teknik boyut olduğu düşüncesi hâkim iken, günümüzde okulun ahlaki ve etik boyutunun da olduğu düşünülmektedir (Strike ve Ternasky, 1993). Öğretmenliğin bir meslek olduğunu savunan görüş, öğretme işini gelişim süreciyle ele almaktadır. Öğretmenlik mesleğine bu açıdan bakış, öğretimin doğasına değil, öğretmenlerin ahlaki görev ve sorumluluklarına, belki de en fazla çocukların ahlaki gelişimleri üzerindeki rollerine odaklanmaktadır. Ahlaki açıdan bakılmaz ise, öğretmenlik mesleğini tanımlamak imkânsız hale gelir. Öğretmenliği ahlaki bir uğraş haline getiren özelliğin merkezinde, diğer insanlarla ilgili olarak üstlenilen insani bir eylem yer almaktadır. Adalet, doğruluk, dürüstlük ve erdem her zaman önemli rol oynamaktadır. Bir öğretmenin bir öğrencisinden diğer bir öğrenci ile eşyasını paylaşmasını istemesi, okuldaki mücadelelerde karar verici olması, başka bir öğretmen ile öğrenci refahı konusunda tartışması bile öğretmenliğin ahlaki yönü olduğunu kanıtlar niteliktedir (Fenstermacher, 1990). Öğretmen hem ahlaklı bir insan olmalı hem ahlakı öğretmeli hem de bu iki rolünü birleştirerek rol model olmalıdır. Öğretmenler okul ve sınıf ortamında sergiledikleri davranışlarıyla öğrencilere öğretmek istediklerini yansıtmalıdır. Bazı öğretmenler bu duruma ilişkin farkındalıklarını belirterek uygulamaları ile amaçları ve ahlaki yönelimleri ile mesleki sorumlulukları arasında kesişen noktaları açıklar ve böylece özdeğerlendirme yapmış olurlar (Campbell, 2003; Fenstermacher, 1990). Üçüncü neden ise, öğretimin daha etkili ve verimli olmasında öğretmenliğin meslek haline

getirilmesinin etkisidir. Her mesleğin kendine özgü nitelikleri, belirli sınırlarda bağımsızlığı ve meslek etiği vardır. Mesleklerin birçoğu ayrıntılı ve kullanılabilir etik kodlar geliştirmiştir (Strike ve Ternasky, 1993). Tüm branşlar ve eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlerden evrensel değerler olan mesleki etik ilkeleri doğrultusunda hareket etmeleri beklenmektedir (Aydın, 2015). Çünkü öğretmenlik mesleğinde etik davranışlar, öğretmenlerin Türk eğitim sisteminin amaçlarına daha fazla katkı yapmalarını özendirilmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Sichel (1993), öğretmenlik meslek etiğine verilen önemin kaynaklarını şu şekilde sıralamıştır: Öğretme işini meslekleştirme çabası, öğretmen ve öğrenci nüfusundaki değişimler, sınıf ve okullardaki yasal ihlaller, okula ana baba müdahalelerinin artışı, mesleki etik ve problemlere ilişkin anlayışımızı değiştiren etik çerçevelerin etkisi. Öğretmenlik mesleğindeki etiğin, hukuk, politika veya diğer iş alanlardaki etik anlayıştan farklı olması nedeniyle, bu alanda yaşanan uygulamalardaki etik meseleler de farklıdır (Johns ve diğerleri, 2008). Öğretmenler zor ve etik olarak karmaşık durumlarla karşılaştıklarında, meselenin doğruluğunu ve yanlışlığını tartmak onlar için her zaman basit bir görev değildir. Birçok insan kendisini adil ve etik bir kişi olarak düşünmekten hoşlanır. Fakat adil ve etik olmak için, insanların adaletin gerektirdikleri ve adaleti kendi durumlarına veya koşullarına uygulayabilme hakkında bir şeyler bilmeye ihtiyaçları vardır (Mahoney, 2008). Öğretmenlerin değerlendirmelerindeki mesleki yaklaşımlar çeşitli kural ve ilkeler içermektedirler. Bu ilke ve standartlar öğretmenlerin pedagojik uygulamaları ve karar almalarını yönlendirmektedir (Tirri, 2010). Ayrıca, eğitim-öğretim sürecinde dürüstlük ve eşitlik gibi genel etik ilkelerin uygulanışı, öğretmenlik mesleğinin mesleki etik kapsamında değerlendirilmesini sağlamaktadır (Campbell, 2003). Okul toplumunda öğretmenler, ana baba ve öğrencilerinin değerleriyle devamlı etkileşim halinde oldukları için, kişisel değerlerinin yanında mesleğin etik standartlarını da dikkate almaya ihtiyaç duymaktadırlar (Tirri, 2010).

Öğretmenlerin etik bilgisi, hem işlerindeki ahlaki detayların hem etik erdemleri nasıl uyguladıklarının hem de bunları nasıl tehlikeye attıklarının farkına varmalarını sağlar (Campbell, 2013). Her öğretmen farklı değer ve inançlara sahip olabilir, meslek etiği ilkeleri öğrencilere kazandırılacak değerler açısından onlara rehberlik yapabilmektedir (Aydın, 2015). Toprakçı ve diğerleri (2010), toplumun çoğunluğu tarafından öğretmenliğin meslek olarak kabul edilmesi ve öğretmenlerin

her tür meslek alanına işgören yetiştirmesi nedeniyle, öğretmenlik mesleğinde etiğin yer ve öneminin diğer alanlardan farklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin, kişisel değerlerine ek olarak mesleğin etik standartlarını da düşünmeleri gerekir (Tirri, Toom ve Husu, 2013). Bireyin etiğe ve mesleğine verdiği değer arttıkça okul sistemine hizmeti de artar ve hizmet ettiği bireylerin yararı için doğru olanı yapmaya çalışır (Johns ve diğerleri, 2008).

Öğretmenliğin meslekleşmesi, kamu hizmetindeki yanlış davranışlar ve değişen insan özelliklerinin yanı sıra öğretmenlerin yaptığı işin (öğretimin) diğer mesleklerde olduğu gibi normatif özelliğe sahip olması nedeniyle, mesleki etiğe konu olduğu belirtilmekte ve öğretimin normatif özelliği dört farklı boyutta değerlendirilmektedir. Bunlardan ilki, öğretimin teknik yönü ile ilgilidir. Öğretmenin öğreteceği konuda yeterli bilgiye sahip olmaması, sınıfı etkili bir şekilde yönetememesi ve iletişiminin zayıflığı nedenleriyle öğretim etkili bulunmayabilir. Bu boyutun ahlaki özelliklerle ilgili bir anlamı yoktur. İkinci boyutta, öğretmen, öğretimin teknik yönü ile ilgili her türlü bilgi ve uzmanlığa sahiptir; fakat öğrencilerinin sağlık, güvenlik ve psikolojik yönlerinde ihmalkârdır, hatta öğrenciler için tehdit unsuru olabilir. Üçüncü boyutta ise, öğretmen teknik anlamda başarısız değildir ama öğrenciler üzerinde yoğun baskıya neden olduğu için öğrencilerin bağımsız düşünmesini, sorumluluk almasını engeller. Bu durum pedagojik bir yetersizliktir. Dördüncü boyutta ise, ilk üç boyutta başarılı olan bir öğretmen teknik anlamda becerili, öğrencilerin sağlık ve güvenliği konusunda dikkatli, öğrencilerin bireysel bütünlük ve özerkliğine özenli olmasının yanında özel hayatında ya da karakter olarak da öğrencilere örnek olmalıdır. Günümüzde öğretimin ilk normatif boyutundan çok, öğretimin etik yönü olan ikinci, üçüncü ve dördüncü normatif boyutuna olan ilgi artmaktadır. Çünkü etkili öğretim düşüncesi ile öğretimin mesleki boyutu birbirinden ayrılamaz (Carr, 2000).

Meslek çalışanları, kabul edilebilir davranışları düzenlemek, kontrol etmek ve yönetmek için açık veya gizli eylem standartlarını (işyeri normlarını) öğrenirler. İşyeri normları, değerler, beceriler, ödüller, gelenekler, kişisel ilişkiler, ilgili sosyal kurumlar yoluyla meslek çalışanlarının uygulamalarını şekillendirir. Bu sayede resmi eğitim süreçlerindeki felsefi belirsizlikler ortadan kalkar (Nash, 2002). Öğretmenlik mesleği için etik, eğitim-öğretim sürecinde paydaşlarla olan etkileşim durumundaki sorumluluklar, kurallar ve ilkeler olarak tanımlanmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013).

Başka bir deyişle, öğretmenlik mesleğinde etik, öğretmenlerin davranışlarını yönetmesi gereken normlar, değerler ve ilkelerle ilişkilidir ve öğretmenlerin mesleki uygulamalarının doğruluğunu belirleyen içsel normatif anlamları vurgular. Bu nedenle, meslek etiğinin normatif özü erdemleri değerlendirmek için yollar sağlar ve okulda gerçekleşen eğitim uygulamalarının önemini değerlendirir (Tirri ve diğerleri, 2013). Campbell (2003), öğretmenlik mesleğinde etiğin, etik kodlar ve temel ilkeler tarafından biçimlendirildiğini; fakat etiğin aslında kod ve ilkelerin yanında öğretmenin iyi davranışların farkında olma, kötü davranışlarla meşgul olma, hem bireysel hem de grup ilişkileri sürecindeki tutumu, niyeti ve davranışlarının detaylarında yer aldığını belirtmiştir. Öğretmen meslek etiği, öncelikle öğretmenin bireysel olarak etik, mantık yürütme ve karar almayı geliştirmesine odaklanır. Buna göre, bir öğretmen bireysel olarak etik karar veren ve uygulayan, özerk ahlak muhakemecisi olmalıdır. Adil, insani ve şefkatli bir okul, her öğretmenin adil ve şefkatli olmasına bağlıdır. Benzer şekilde, öğretmen meslek etiğinin gelişimi okulun ahlaki iklimini oluşturan farklı kurumsal faktörlere dikkati gerektirir (Sichel, 1993).

Öğretmenlerden neden etik davranışlar beklendiği hakkında alanyazında ne tür bilgiler bulunmaktadır? Bunlardan biri, öğretmenlerden her zaman eğitim alanını en iyi şekilde temsil etmelerinin beklenmesidir. Bu beklenti yalnızca okulda değil; trafikte, restoranda da geçerlidir. On dokuzuncu yüzyılda öğretmenlerden yerleri silmeleri, odun kırmaları, fenerleri açık tutmaları ve kadın iseler evlendikten sonra çalışmamaları beklenirken; günümüzde bu bağlamın değişmesine rağmen öğretmenlerden beklentiler devam etmektedir. Çünkü öğretmenler hâlâ öğrencilerin refahından sorumlu tutulurlar ve hayatları tıpkı bir açık kitap gibidir (Fenner, 1999). Başka bir deyişle, öğretmenlerden istendik bir rol model olmaları beklenmektedir. Bu konu tartışmalı olsa da yasal bir zorunluluk olarak görülmektedir. Diğer bir yasal zorunluluk ise, öğrencilere fiziksel şiddet uygulamama ve cinsel istismarda bulunmamadır (Strike, 1990). Öğrencilere yalnızca fiziksel olarak değil, duygusal olarak da zarar verilmemelidir. Eğitimciler, davranışlarının yanında sözel veya sözel olmayan ifadelerinde, sahip oldukları güçlerin kullanımında dikkatli olmalıdırlar. Birçok öğrenci okula ve sınıfa hassas ve kırılgan olarak gelir, çünkü akranlarının karşısında küçük düşmekten endişe eder. Bu nedenle, eğitimcilerin söylem ve eylemleri öğrencilerin okula ve derse karşı olumlu ya da olumsuz tutumlarında

etkilidir. Bu etki, öğrencilerin yaşamında hayati sonuçlara yol açabilmektedir (Johns ve diğerleri, 2008).

Öğretmenler yalnızca bilgi değil aynı zamanda beceriyi de aktarabilmeli, bunu iletişim becerisi ile sağlamalıdır. Bir öğretmen, teknolojinin hiçbir zaman kendi yerini alamayacağını bilmeli, fakat alanı ile ilgili teknolojik gelişmeleri takip etmelidir. Önemli olan bir nokta, öğretmenlerin sosyal konularda serbestçe konuşamamalarıdır; fakat bu durumun öğretmenliğin meslek olarak görülmesinde büyük bir sorun olmayacağı varsayılmaktadır. Diğer bir nokta ise, sürekli işe geç kalma, öğrenciler hakkında dedikodu yapma, not verirken dikkatli ve dürüst olamama gibi öğretmenlerin “mesleki olmayan” davranışlardan kaçınmaları gereklidir. Çünkü mesleki etik bunları reddeder (Fenner, 1999). Bir öğretmen, günlük hayatta sürekli olarak kendisine bir probleme neden olabilecek şekilde davranıp davranmadığını sormalıdır. Hem etik sorun olan hem de öğrencilerde davranış problemlerine neden olan öğretmen davranışları şunlar olabilir (Johns ve diğerleri, 2008):

1. Öğretmenin okul araçgereçlerini amaç dışında kullanması;
2. Öğrencilere ödev verip öğretim zamanında kendi işlerini yapması;
3. Okul içinde ve dışında konuyla ilgili olmayan insanların duyulabileceği ortamlarda öğrenciler hakkında konuşması, ailelerinden ve öğrenciden izin almadan özel hayatlarıyla ilgili tehlikeli durumlar dışında bilgi aktarması;
4. Öğrencilere ana babalarına mesleklerinden bağımsız olarak eşit davranmaması; Öğrencilerin çıkarlarını düşünmeden yayınevleri ile öğretim materyalleri konusunda anlaşma yapması;
5. Daha iyi bir pozisyon, sınıf veya değişik olanaklar için öğrenci haklarını göz ardı etmesi;
6. Özgeçmişini güçlendirmek için girdiği çalışmalarda gerekli sorumluluğu üstlenmemesi ve yerine getirmemesi;
7. İstenmeyen öğrenci davranışlarına düzenli ve etik olmayan yaklaşımlarla müdahale etmemesi ve sınıfta olumlu bir iklim oluşturmaması;

8. Yüksek etik standartlara göre yaşamaması ve kendisini yakından sorgulamamasıdır.

Öğretmenlerin mücadelesi, okulda ve sınıfta kendi ahlaki tavırlarını/eğilimlerini kavramsallaştırma konusunda problemleri ve belirsizlikleri ortadan kaldırmadır. Bu noktada, uygulanan meslek etiği, hem ahlak öğretiminin içsel boyutunun açıklayıcısı hem de problem çözümünde yararlı olabilecek bir rehberdir (Benn, 1998). Uygulanan meslek etiği, öğretmenlere yalnızca ikilemlerle değil, aynı zamanda rutin iş hayatı akışında da ne söyleyip ne söylemeyecekleri veya ne yapıp ne yapmayacaklarına ilişkin ahlaki çıkarımlar konusunda akılcı tepkiler için araçlar sağlar (Campbell, 2003).

Sonuç olarak, öğretmenliğin bir meslek olarak kabul edilmesi, kültürdeki örgütsel normlar, statü ve saygınlık açısından önemlidir. Çünkü tüm bu özellikler, öğretmenliği örgütsel merdivenlerde üst pozisyonlara taşıyacaktır (Fenstermacher, 1990). Öğretmenlik bir meslek dalı olduğunda, statü yükselmesine ek olarak hem öğretmenler birer meslek uzmanı görülecek hem de eğitimin niteliği artacaktır (Strike ve Ternasky, 1993). Birçokları, kişisel vicdan ile davranmanın etiğin başlangıcı ve sonu olduğunu düşünmektedir. Kişisel vicdan etiğin başlangıcı olabilir, ama sonu olarak düşünülmesi yanlıştır. Çünkü etik olanın yapılması, öğrenmeyi gerektiren bir süreçtir. Öğretimde etik olanı yapma, sınıfta ve okulda katmanlı ve çoğu zaman kasıtsız dinamiklerde gömülü olan karmaşık bir uğraştır (Campbell, 2003). Fakat ahlaki çalışmaların farklı yorumları, uygulamalı etiğin öğretimin merkezinde yer almasında bir engel olarak görülmesi, etik ikilemler içeren örnek olaylar için doğru cevabın olmayışı inancı, ahlaki bir görecelilik olduğuna dair bir inanca da neden olabilmektedir. Her şeyin etik açıdan eşit derecede iyi olmadığı ve tartışmalarda doğru ve yanlışın öznel ve durumsal olduğu gibi yanılsamalar, öğretmenlik mesleğinde etik standartlar olmasını, öğretmenlik mesleğinin ahlaki bir çalışma alanı olduğu görüşlerini tehlikeye atmaktadır (Campbell, 2013). Fakat okullarda "iyi ahlaklı" vatandaşlar yetiştirmek, çocukların ailelerinden aldığı ahlaki eğitim eksikliklerini telafi etmek ve onlara saygı, sadakat ve sorumluluk duygusu kazandırmak bakımından etik ile eğitim arasında ilişki bulunmakta; bu nedenle öğretmenlikte etik konusuna ilgi gösterilmektedir. Fakat bu bilindik neden dışında unutulmaması gereken iki nokta daha vardır: (1) Okulun öğrencilere ve öğrencilerin

diğer insanlara nasıl davranması gerektiğine odaklanılmalıdır. (2) Etik kod ile öğretmenlik mesleği arasında ilişki vardır (Strike ve Ternasky, 1993).

2.6. Etik Kodlar

Bireyin bir mesleği seçme bilgeliği, işin talepleri ve kişisel mizaç, kişilik ve yetkinlik arasındaki uyum, kendisinin ne istediği, sahip olduğu yetenekler ve bütün bunlara biçtiği değere ilişkin karar vermesini gerektirir. Etik bir anlayış çerçevesi olmaksızın, seçim ve kararların tutarlı bir şekilde nasıl yapılabileceğini görmek güçtür (Socket, 1990). Kişilerden bireysel olarak beklenen davranışların yanı sıra bir mesleğin mensupları olarak sahip oldukları bağlılık ve sorumluluk duyguları meslektaşlarının özünü oluşturmaktadır. Genel ahlaki ilkelerin yanı sıra belirli mesleklere özgü daha özel sorumlulukları ve bunların resmileştirilmesini desteklemek ve uygulanmasını sağlamak için etik ve mesleki standartlar oluşturulmuştur (Campbell, 2003). Hipokrat yemininden bu yana ideal davranışlara adanmışlığı beyan etme, bir uğraşın üyelerini birleştirmeyi sağlamaktadır (Socket, 1990). Böylece hem meslek üyeleri hem de gelecekte bu mesleği yapmak isteyenler için kendilerinden nelerin beklendiğine dair standartlar koymakta, mesleğin problemleri bölgelerinin belirlenmesi ve bu alanlarla baş etmelerine yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda bu hizmetten yararlanmak isteyenler için de beklentiler konusunda uyarıcı bir işleve sahiptir (Svara, 2007).

Bu standartlar yoluyla ifade edilen değerler, Platon'un başlattığı ve Thomas Aquinas'ın devam ettiği çalışmalar sonucunda oluşmuştur. Bu değerler iman, umut, hayırseverlik (sevgi), ihtiyatlılık, erdemlilik, cesaret ve adalettir (Christenbury, 2008). Erdemler, etik beceriler ve bilgi, etik uygulamaların kalbidir (Bowles ve diğerleri, 2006). Standartlar, ilgili meslek örgütlerince meslek çalışanları için kabul edilebilir uygulamalar konusunda rehberlik etmesi amacıyla kodlanmıştır ve hukuk, tıp, eğitim gibi alanlarda kullanılmaktadır (Ehrich ve diğerleri, 2011). Bu tür etik bilgiler, meslek üyelerine rehberliğin yanı sıra kamu yararına da hizmet etmektedir ve çoğu zaman her ne kadar hukuki anlamda sözleşmeye bağlı olmasa da toplumun mesleğe olan güveninin kaynağıdır; çünkü toplum ile meslek arasındaki bir tür ahlaki anlaşmayı temsil etmektedir (Campbell, 2003). Aydın (2015) ise etik kodların, mesleki örgütlerin etik değer ve felsefesinin bir sembolü olarak hizmet sürecinde yaşanabilecek etik ikilemler odaklı istek ve ilkeleri kapsadığını belirtmiştir. Etik bir

kod, sağlık, eğitim veya hukuksal danışmanlık gibi önemli bir kamu hizmeti sağlayan bir grup profesyonel arasında yapılan bir tür anlaşmadır. Bu anlaşma, halkın, bir grup profesyonelin, kendileri ile olan ilişkilerine uymasını beklediği ahlaki standartları açıkça ve kamuya açık biçimde belirleyerek kamu güvenini güçlendirir. (Carr, 2000).

Svara (2007) ise etik kodları, devlet ve kâr amacı olmayan örgütler olmak üzere iki açıdan ele almış ve bu iki örgüt türünde yer alan insanlardan beklentileri bir araya getirdiğini ifade etmiştir. Ayrıca etik kodların, devlet açısından kamu yararını geliştirme ve sosyal iyiliğe ulaşmak için gönüllü birliktelik; kâr amacı olmayan örgütler açısından ise amaçlara ulaşmayı sağlayan çeşitli değerleri temsil etmek olduğunu belirtmiştir. Profesyonellik temelinde etik ilkeleri vurgulayan ve profesyonellerin belirli şartlar altında ne yapması gerektiği konusunda açık kurallar sunan kodlar, "düzenleyici" bir tarzda yazılmıştır. Deontoloji kodları olarak da adlandırılan bu kodlar, kodda belirtilen standartların ihlal edilmesi durumunda üyelerin disiplin işlemlerine maruz kalabileceğini açıkça belirtmektedir (Banks 2003). Schwimmer ve Maxwell'e (2017) göre, diğer etik kuralların istek uyandırıcı bir özelliği vardır; çünkü mesleğin geniş ideal ve değerlerini (adalet, eşitlik ve dürüstlük) sunmaya odaklanırlar ve isimden de anlaşılacağı üzere, ilham verici tarzda yazılan kodların amacı, profesyonelleri belirli bir mesleki ideale ulaşmaya teşvik etmek ve kendilerini bir disiplin işlevi görmüş gibi göstermemektir.

Geleneksel olarak etik kodlar, bir mesleğin sahip olduğu değerlerin ifadesidir. Bu nedenle etik kodlar, mesleğin amaç ve işlevlerini, etik değerlerini, ilkelerini ve mesleki uygulama standartlarını içerir (Bowles ve diğerleri, 2006). Öğretmenlere göre, okulda çoğunluğun uyduğu kurallara ilişkin karşılıklı anlayış, güvenli ve şefkatli bir öğrenme ortamı sağlamaya yardım edecektir. Böyle bir atmosferde adanmışlık ve işbirliği kurulur, bu sayede de öğretmenler mesleğe karşı olumlu tutum içerisinde olurlar. Mesleki tutum, öğretmenin işiyle ilişkisindeki etik kodlarda mevcuttur. Böylece öğretmenler kendilerini işlerinin ve mesleki etiğin tanımladığı normlara adarlar. Etik kodlara göre, öğretmenler görevlerine ve sorumluluklarına katılmalı, işlerini geliştirmeli ve kendi etkinliklerini değerlendirmelidir. Öğretmenlerin kendi yanılma paylarını kabul etmeye ve bakış açılarını gözden geçirmeye hazır olmaları beklenmektedir (Finlandiyalı öğretmenler için etik kodlar, 1998, akt; Tirri, 2010).

Etik kodlar, meslek etiğine ilişkin yaklaşımlardan en önemlisi olarak ele alınmaktadır. Mesleklerin çoğu etik kodlara sahiptir ve bu kodlar yoluyla kendilerini değerlendirir ve gelişimlerini sağlarlar (Aydın, 2015). Aslında neyin yapılması ya da neyin yapılmaması gerektiği konusunu belirleme oldukça karmaşık bir iştir. Bazı filozoflar, insanların yaşamlarında yapmaları gereken eylemleri, günümüzde de geçerliliği devam eden etik ilkeler yoluyla yönlendirmeye çalışmışlardır (Enrich ve diğerleri, 2011). Meslek üyelerinin davranışlarını sınırlayan, kişisel yönelimlerini daraltan kurallar mesleki etiği oluşturmaktadır. Meslek etiği bir topluluk tarafından oluşturulur ve bu topluluğun etkililik derecesine göre devamlılığı sağlanır (Durkheim, 1949). Etik kodlar, mesleki çeşitli mesleki örgütlerce etik uygulamalar için önerilen ideal durumları yansıtır (Brabeck, Rogers, Şirin, Henderson, Benvenuto, Weaver ve Ting, 2000).

Etik kodlar, sosyal iş değerleri, ilkeler ve etik uygulamaları tartışmak için bir temel sağlar. Çünkü iyi bir işgörenin sahip olması gereken nitelikler olarak tanımlanan değerler tek başlarına nispeten zayıftır. Diğer taraftan etik kodlar, değerleri sistematikleştirerek paylaşılmış bir iş anlayışı oluşturur ve işin amaçlarına ulaşmada yardımcı olur (Bowles ve diğerleri, 2006). Etik kuralların, tipik olarak mesleki yaşamı ve bir meslekle kamu arasındaki ilişkiyi düzenleyen kamu güvenini güçlendirme, profesyonel davranışı yönlendirme ve yeni üyelerin mesleki sosyalleşmesini şekillendirme olmak üzere üç rolü bulunmaktadır (Schwimmer ve Maxwell, 2017).

Ulusal Sosyal İşgören Birliği (National Social Work) ve Avusturya Sosyal İşçiler Birliği (Austria Social Work) etik kodların birçok amacı olduğunu belirtmektedir. Bu amaçlar aşağıda sıralanmıştır:

1. İşin dayanağını oluşturan ilkeler ve temel değerleri tanımlar.
2. İşgörenlerin sorumlu tutuldukları alanlarda etik iş davranışları için bir standart ve rehberlik sağlar.
3. İşgörelere etik yansıtmaları ve karar almalarında yardımcı olur.
4. Resmi bir şikâyet sürecinde işgörenin etik davranıp davranmadığını değerlendirmede rehberlik eder (Bowles ve diğerleri, 2006).

Becker (1962), meslek kavramının, bir iş koluna duyulan saygı ve takdir unvanı olduğunu ifade etmiştir. Barber (1965) ve Goode'a (1966) göre, bir iş kolu meslek ölçütlere sahip olduğu ölçüde, meslek unvanı (meslek, yarı meslek, meslek olmayan iş grubu gibi) kazanır. Bir iş kolunun meslek sayılması için gerekli ölçütlerden biri de etik kodlara sahip olmasıdır (Rich, 1985). Öğretmenlik mesleği, tıpkı diğer meslekler gibi ahlaki açıdan sorumlu davranış çerçevesi, usul, saygı, gizlilik, entelektüel dürüstlük, kişisel başarı, özen gösterme vb. kendine özgü etik kavramlar ve mesleki değerler setine sahiptir. Bu değerler, genellikle mesleki davranış kuralları olarak yaygın biçimde kabul gören normlar aracılığıyla ifade edilmektedir (Maxwell ve Schwimmer, 2016). Öğretimin meslekleşmesine yönelik uluslararası hareketle birlikte, etik kodlar giderek yaygınlaşmıştır. Dünyada 50'den fazla ülke, öğretmen dernekleri, federasyonları, birlikleri ve ender durumlarda öğretmenlere mesleki yönergeler ve öğretmen etiği ile ilgili resmi kodlar koymuştur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization 2010). Ontario Eğitim Bakanlığı, 1915 yılında öğretmenliğin özellikleri nedeniyle etik kodları olmasının mümkün olmadığını, bu nedenle etik ile ilgili profesyonel bir bakış açısı kazanılmadığı sürece öğretimin bir meslek olarak görülemeyeceğini belirtmiştir (Campbell, 2003). Bull (1993) ise, öğretimde etik kodların olabileceğini ileri sürmüş ve öğretmenlerin yapmaması gereken eylemleri net bir şekilde ortaya koyarak, yapması gerekenleri tartışmaya açık halde bırakarak etik kodların oluşturulmasının mümkün olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, 1996 yılında kurulan Ontario Koleji, mesleki ihmal ve yanlışları konu alan bir yönetmelikle hem bir tür etik standartları belirleme hem de onları uygulama ve sürdürme sorumluluğu üstlenmiştir (Campbell, 2003). Maxwell ve Schwimmer (2016), Kanada'daki 13 farklı etik kod değerinden yalnızca yüzde 15'inin, yüzde 75 oranında tekrar edildiği bildirmiştir. Araştırmacılar ilgi, dayanışma, pedagojik mükemmeliyet, liberal demokrasi, bütünlük ve güvenilirlik değerleri arasından en az ilgi, en fazla güvenirliliğin vurgulandığını belirtmişlerdir. Verilen kodların amacı da, öncelikle öğrencilere adil, saygılı davranma ve ayrımcılığı önleme, kişisel bilgilerin değişiminde takdir yetkisini kullanma, yetki ve işyeri hiyerarşisine saygı gösterme, eleştirileri ve şikâyetleri saygılı ve etkili yollarla yönetmedir.

Öğretmen adaylarının öğretimlerini analiz etmeleri, tavır ve davranışlarını gözden geçirmeleri, meslek yaşamlarını gençlerle birlikte geçirme isteklerini

değerlendirmeleri için ölçüt gereklidir. Öğretmen eğitimi, kişinin ahlaki nüansını gösteren bağlamlara ihtiyaç duyar. Hizmet edilen kişilerle etik bir biçimde ilgiyle iletişim kurmayı şekillendiren bir çerçevenin var olması önemlidir (Sockett, 1990). Öğretimde etik kod, öğretim mesleği ile ilgili bir karar verirken bilgi, beceri ve davranış standartlarının bir inanca dayandırılmasını sağlar (Sabbagh, 2009). Öğretimin ahlaki doğası ve öğretmenlerin sürekli ahlaki kararlar verme zorunluluğu kabul edilirse, öğretmenler etik kararlar verecek ve kararlarını etik olarak uygulamalarında kendilerine öncelikle etik kodlar rehberlik edecektir (Chang, 1994). Meslek çalışanları ile halk arasındaki gerilimin çözülmesi amacıyla bir ortak yola ihtiyaç vardır. Tüm bu ihtiyaç ve zorunluluklar için mesleki bir çerçeveye gereklilik vardır. Bir etik kod, hesap verebilirlik sorunlarının çözülebilmesi ve sistemin etkili olabilmesi için temel ölçütleri karşılayabilecek bir anlayış sağlar (Sockett, 1990).

Öğretimde etik kodlara iki değişik açıdan bakılmaktadır: (1) Kodlar, öğretime statü ve hesap verebilirlik özelliği kazandırmaktadır. (2) Kodlar, meslek üyelerine ilham verici olup, etkinliklerinde etik değerler bulunduğunu hatırlatır (Campbell, 2003). Ayrıca iyi tasarlanmış kodlar, iş ortamındaki ikilemleri yönetebilmeye ve olayları kişisel vicdanın ötesinde resmi, nesnel standartlarla değerlendirmeye yardımcı olur (Freeman, 1998). Bununla birlikte kodlar, kişiye kendini denetlemesi için bir temel oluşturur, mesleği topluma açık tutar ve güven duygusu kazandırır (Sergiovanni, 1992). Etik kodlar, mesleğin ahlaki değerlerini en üst derecede somutlaştırmaktadır, çünkü meslek ve meslek çalışanı için ideal karakter şekli oluşturur. Birçok görev için ilk izlenimi şekillendirir ve doğru tutumla hareket edilmesini sağlar. Ayrıca etik kodlar, bu gücün kötüye kullanılmamasını olabildiğince kontrol etmeye çalışır; çünkü eğitim, işyeri normları, ödül sistemleri ve rol tanımları güç dengesizliği yaratabilir. (Nash, 2002). Etik kodlar, öğretmenlerin mesleki sosyalleşmesi ve eğitim alanlarında pedagojik bir ilgi uyandırabilir. Öğretmenin bazı konularda uzmanlığının yetersiz olduğu düşünüldüğünde, bu tür etik düzenlemeler yararlı olabilmektedir. Ayrıca öğretimle ilgili herhangi bir sorun adli kurumlara iletildiğinde, hâkimler karar alırken bunları kaynak olarak kullanabilirler (Schwimmer ve Maxwell, 2017).

İkinci bakış açısı ise, etik kodların bazı durumlarda mesleki kültür için değerli ve ona katkı sağlayacak herhangi bir özelliğe sahip olmayışı, yalnızca bürokratik olarak var olduğudur. Eğer etik kodlar, öğretmenlerin ortak bir profesyonel bir ruh ve

etkinliklerinde bu tür bir farkındalık oluşturmalarına yardımcı oluyorsa; o zaman hayati bir işlevi olduğu, fakat önceden planlı olarak oluşturulmuş varsayımları halka reklam etmek ve çeşitli menfaatlara hizmet etmek için kullanılıyorsa etkisini yitirdiği düşünülebilir (Campbell, 2003). Amaç, ideal ve değerlere bağlı kalmadan ve bunları özümsemeden bir koda uymak olursa, bu durumda davranış yalnızca etik görünümlü olur (Sergiovanni, 1992). Schwimmer ve Maxwell (2017), etik kodların olumsuz yönlerine değinmiştir. Etik kodlar, özerk yargının uygulanması ve geliştirilmesi için olumsuzdur: Minimalist bir etik anlayışı (özel ve benzersiz durumlarda uygun şekilde tepki vermek yerine, etik sorumluluğu yalnızca önceden tasarlanmış kurallara uyma olarak görme) teşvik etmekte; çoğunluğun zulmünü (belirli bir grup tarafından az veya çok onay ile kabul edilmiş kuralların diğerlerini pasifleştirerek yalnızca uyulmasının istenmesi) dayatmakta ve güvensizliği temsil etmektedir. Etik kurallar, mesleki özerklik ve mesleki davranış söyleminin bilindik bir parçası haline gelmiştir. Kodlanmış ilkeler ve uygulamalar, her durumu kapsayıcı nitelikte değildir; çünkü koşullar değişmekte ve takdire bağlı mesleki karar alma gereken zamanlar olabilmektedir. Belirli durumlarda evrensel normatif standartlar uygulamak ve bunları kabul ettirmek zordur (Nash, 2002). Ayrıca kodların statüsü ve etkisi tam olarak belirgin değildir ve amaç açısından bir karmaşıklık olsa da yasal dışındaki yaptırımlar da etik çözümün güçlendirilmesi için kullanılmalıdır. Kodlar kontrol altında tutmayı gerektirir, fakat büyük etik ikilemleri çözemez (Sockett, 1990).

Yeni Zelanda Öğretmenler Birliği (New Zealand Teachers Council) 2004 yılında etik öğretim uygulamalarının daha iyi anlaşılması ve benimsenmesi amacıyla üyeleri için etik kodlar geliştirmiştir. Mesleğe karşı istek uyandırıcı özelliğe sahip olan kodlar; özerklik, adalet, doğruluk ve sorumlu ilgi olmak üzere dört etik ilke ile öğrenciler, ana babalar, toplum ve mesleğe adanmışlık olmak üzere dört ahlaki temel üzerine kurulmuştur (Bourke ve O'Neil, 2009). Ulusal Eğitim Birliğinin (National Education Association) eğitimdeki etik kodları ise, aşağıda sunulan iki ana ilke altında düzenlenmiştir (Strike ve Soltis, 2009):

İlke 1: Öğrenciye Adanma

İlke 1'e göre, eğitimci her öğrencinin potansiyelinin değerli görüldüğünün ve kendisinin toplumun değerli bir üyesi olduğunun farkına varmasına yardım etmelidir. Bu nedenle eğitimci, araştırma, bilgi edinme ve bilgiyi anlama, değerli hedefleri

dikkatlice açık ve kesin bir şekilde ifade etme ruhunu teşvik etmek için çalışmalıdır. Öğrenciye karşı olan bu sorumlulukları ışığında, bir eğitimcinin davranışlarının aşağıdaki gibi olması gerekir:

1. Öğrencinin bağımsız öğrenme isteğini sebepsiz yere kırmamalı;
2. Öğrencinin çeşitli bakış açılarına ulaşmasını sebepsiz yere engellememeli;
3. Öğrenciyi, öğrenmesi, sağlığı ve güvenliği için zararlı olabilecek şartlardan korumak için mantıklı çabalarda bulunmalı;
4. Öğrenciyi kasten utandıracak ve küçük düşürecek durumlara maruz bırakmamalı;
5. Irk, renk, mezhep, cinsiyet, ulus kökeni, cinsiyet yönelimi, evlilik durumuna ilişkin olarak;
 - a. Öğrenciyi herhangi bir programın dışında bırakmamalı;
 - b. Öğrenciye yararlı olacak bir şeyi engellememeli;
 - c. Herhangi bir öğrenciye herhangi bir avantaj sağlamamalı;
6. Şahsi avantajları için öğrencilere mesleki ilişkilerini kullanmamalı;
7. Mesleğin ve kanunların zorunlu tuttuğu haller dışında, mesleki bilgisini öğrencilerle paylaşmaktan kaçınmamalıdır (s.ix).

İlke 2: *Mesleğe Adanma*

İlke 2'ye göre, öğretmenlik mesleğine, halk tarafından mesleki hizmetlerden en yüksek ülküleri gerektiren sorumluluk ve güven bahşedilmiştir. Eğitim hizmetinin kalitesinin ulusu ve vatandaşları etkilediği inancını taşıyan eğitimciler mesleki standartları yükseltecek her türlü çabayı göstermeli, profesyonel kararları destekleyen bir atmosfer oluşturmalı, eğitimde kariyer yapmanın değerli olduğuna inanan kişileri cezbeden koşullar sağlamalı ve kalifiye olmayan insanların çalışmasını engellemelidir.

Mesleki sorumlulukları ışığında bir eğitimci:

1. İş başvurusunda kasten yanlış beyanda bulunmamalı veya yeterlik ve niteliklerini bildirmede hata yapmamalı;

2. Mesleki nitelikleri yanlış temsil etmemeli;
3. Kalifiye olmayan, eğitimi, karakteri veya ilgili özellikleri eğitim mesleğine uymayan kişilerin işe girmesine yardım etmemeli;
4. Mesleki bir pozisyon için bir adayın nitelikleri konusunda kasten yanlış bir yorum yapmamalı;
5. Eğitimci olmayan kişilerin izinsiz öğretim yapmalarına yardım etmemeli;
6. Yasalar ve mesleki amaçlar dışında meslektaşları hakkında mesleki hizmet sırasında elde edilen bilgileri saklamalı;
7. Bilerek bir meslektaşı hakkında kötü veya yanlış yorum yapmamalı.
8. Mesleki karar ve eylemlerini etkileyebilecek veya zarar verebilecek herhangi bir hediye, etkinlik veya iyilik kabul etmemelidir (s.ix).

Sabbagh (2009), yukarıdaki ilkeleri şöyle özetlemiştir: Öğretmenler öğrenciler hakkında kararlar alırken keyfi, usulsüzce ve alakasız düşüncelerle hareket etmemeli ve “bilerek zarar verme” ilkesine uygun olarak eğitim ortamının düzenlenmesinde öğrencilerin hakları olduğunu kabul etmelidir. Kaynakların dağılımı ve cezalandırma işlemlerinin gerçekleştirilmesinde, adalet ilkesi ihlal edilmemelidir. Öğretmen ve öğrencilerin özerklikleri de ihlal edilmemeli, düşünce ve eylemlerinde bağımsızlığı güvence altına alınmalıdır. Eğitim bir hak olduğu için, öğrencilerin doğuştan gelen cinsiyet, ırk ve din gibi özelliklerinden dolayı herhangi bir fırsattan faydalanmaları engellenmemelidir.

Zubay ve Soltis (2005) ise, bir okulun, yöneticileri, velileri, öğretmenleri ve farklı düzeydeki öğrencileri için etik standartlar oluşturduğunu bildirmiştir. Aşağıda öğretmenler için oluşturulan etik standartlar sunulmuştur:

1. Okulun misyon ifadelerini destekleme;
2. Öğrencilerin bireyselliği, çeşitlilikleri ve farklı öğrenme biçimlerine saygı gösterme;
3. Öğrencilerde sorumluluk duygusu ve dürüstlük özelliklerini güçlendirme;
4. Otorite, kelime ve hareketlerin öğrenciler üzerindeki etkisinin farkında olma;
5. Çatışmalarında öğrencileri barışçıl sonuçlara yönlendirme;

6. Dürüst, adil ve tutarlı olma;
7. Öğrencinin özel hayatı konusunda sağduyulu davranma;
8. Uygun kanallar yoluyla her türlü bilgiyi meslektaşlar ve okul yönetimi ile paylaşma;
9. Okulunu ve mesleğini daha büyük kitlelere karşı olumlu bir şekilde temsil etme.

Etik kodlar, genel anlamda incelendiğinde, dört farklı kod türü olduğu görülmektedir: (1) Yasaklanan davranış ve etkinlikleri kapsayan "yapma" (don't) ifadeleri; (2) yapılması gereken ve zorunluluklar ve sorumluluklar; (3) kişilerin ne yapması gerektiğinden ziyade nasıl olması gerektiğini belirten erdemler; (4) kişisel nitelikler ve/veya değerler ve birinin, eylem veya kişisel niteliklere karşı teşvik etmek istediği arzular (Svara, 2007). Campbell (2003), kod ifadelerinde "yapma" eyleminin daha fazla olduğunu ve bunun uygulama açısından pratiklik kazandırdığını belirtmiştir. Çünkü yapılması gerekenlerin tanımlanması, hem oldukça uzun bir liste oluşturulacak hem de bazı etkinlikler için kolayca unutulma riski barındıracaktır.. Ayrıca kodun ihlali durumlarında yapılması gerekenlerin tümünü kontrol etmek, yalnızca yanlış davranışı belirlemekten çok daha zordur. Sonuç olarak kod, eylemleri yönlendirecek kural ve yönergeler içermektedir. Uygulama bir hedeftir. Kodun içeriği, öğretmenin işinde yapması gerekenlerdir. Kodlar, resmi öğretim ortamlarında ve resmi olmayan bağlamlarda öğrenciler, ana babalar ve diğer müşterilerle ilişkileri, yönetim ilişkilerini, kendilerinin bağlı oldukları disiplin içindeki meslek ilişkilerini düzenlemektedir (Amerikan Psikolojik Derneğinin Etik Yönergesi, akt; Sockett, 1990). Bu sayede etik kodlar mesleki uygulamaları sınırlar, yönlendirir ve onlara ilham verir. Bu nedenle kodlar, olumlu ve olumsuz yaklaşımları ve hem yüksek hem de düşük standartları içeren temel ilkeleri içermelidir. Genel ifadelerin sağladığı rehberlik, soyut olsa da azımsanmamalıdır. Eğer bu standartlar uygun şekilde kullanılır ve üyelerinin tepkileri desteklenirse; halkta mesleki görev, ilkeler, erdemler ve kamu yararına adanmışlığın var olduğuna dair bir inanç oluşmasına başlangıç noktası sağlar, çalışanlar için mesleki standartların zorunlu hale gelmesi ve mesleğin ününün korunmasına yardımcı olur ve böylece işlerin etik boyutu ve liderlerden beklenen etik davranışlar belirgin hale gelir (Svara, 2007). Bununla birlikte, etik kodlar günlük etkinliklerden kopuk olarak algılanmamalı; tam aksine en iyi meslek

uygulamalarını örneklendirebilmeli, mesleki ideal ve ahlaki ilkelere ilham kaynağı olarak hizmet edebilmelidir. Kişilerin davranışları ile kodları uyumlu hale getirmekten ziyade meslek üyelerini ahlaki açıdan hesap verebilen, kendilerine yatırım yapabilen, kamu güvenini kazanmış, diğer meslek üyeleri ile ortak bir profesyonel ruhu paylaşan, etik ilkeleri ve kodları uygulamaya yansıtan bir misyon oluşturulmalıdır (Campbell, 2003). Etik kuralların özerk mesleki yargıların uygulanması ve geliştirilmesine etkisi, yükümlülük bildirimlerinin kapalı ve sınırlandırılmış formülasyonları üzerinde açık ve esnek bir öncelik vermesine bağlıdır. Ahlakçı bir retorik araç olarak bir ahlak kuralını kullanmaktan ya da öğretmenin yüce fakat gerçekçi olmayan bir görüntüsünü taşımaktan veya öğretmenleri yozlaşmış ve güvenilmez olarak suçlamaktan da kaçınmak gerekir (Schwimmer ve Maxwell 2017).

Eğitmcilerin yasal sorumluluklarını öğrenip, bu konularda ciddi sorumluluklar almaları gereklidir. Davranış yönetiminde etik, yasal olmanın ötesine gider; çünkü yasalar yalnızca birer başlangıç noktasıdır. Bir eğitimci, yasal sorumluluğun ötesinde saygılı olmalı ve etik yöntem ve tekniklerin uygunluğu ve etkililiğini fark edebilmelidir (Johns ve diğerleri, 2008; Warnick, 2013). Yasalar yalnızca uç noktadaki kötüye kullanımı yasaklar ve eğitim veya öğretimde tek başına kısıtlı etkisi vardır. Bu nedenle, etiğin daha ciddi şekilde ele alınması gereklidir. Entelektüel özgürlük, hoşgörü ve adil süreç kavramları, öğretmenlerin sahip olması gereken kavramlar arasındadır.

Öğretmenlik mesleği için detaylı etik kodlar bulunmadığı için öğretmenlere etik öğretimi, kendi etik karar almalarını geliştirme üzerine odaklanmalıdır (Strike, 1990). Okullar karşılıklı ilgi, şefkat ve güven üzerine kurulmalıdır (Warnick, 2013). Meseleleri çözümlenmenin başlıca yolu, amaç ve değerleri göz önüne almaktır. Mesleğin değerlerini uygun şekilde tanımlamak, karşılaşılan zorluklarda en önemli değerleri belirleme ve onları dengede tutabilmeyi sağlar. Böylece kişi kuşku içinde kalmaksızın zor kararlar verebilir. Etik kodların kullanımı, etik bir kriz ile karşılaşıldığında sayfaları karıştırılabilecek bir belge olarak görülmemelidir. Kodlardan yarar sağlayabilmek için, kişinin onları içselleştirmesi ve kendi değerleri ile uzlaştırması gerekmektedir. Böylece kişi, hem kendi değerlerinin farkında olur hem de ne yapabileceği hakkında endişe duymak yerine onları savunabilir ve etik kararlar alabilecek güce kavuşabilir. Meslektaşlar ve diğer çalışanlarla görüş

alışverişi yapma da etik kodların gelişimine katkıda bulunabilir (Bowles ve diğerleri, 2006). Araştırmacılar, bu konuda şu önerilerde bulunmuştur: Kodların uygulanması ve önemsenmesi, her zaman yorum yapılarak kullanılması, güncelliklerinin korunması ve şikâyetlerin kayda alınması için bir sorumlunun görevlendirilmesi ve yalnızca bir belge olarak değil aynı zamanda yaptırımlar ve tazminat için sunduğu olanaklar açısından halkın erişebileceği bir biçimde olması. Öğretim mesleği yetkilileri tarafından geliştirilen okul temelli kodların bu alandaki etkinliklerle bağlantılı olması da önerilmektedir.

2.7. Etik Duyarlık

İyi bir işgörenin sahip olması gereken nitelikler, işin ilkelerini bilme ve anlamadır.. Etiği başarılı bir şekilde iş uygulamaları ile ilişkilendirme olan etik beceriler, bu iki unsurun ayrılmaz parçası olmuştur. Etik beceriler “yapma” ve “düşünme” hakkındadır. Etik beceriler, eleştirel analiz ve etik karar vermeden meydana gelmektedir (Bowles ve diğerleri, 2006).

Etik karar vermeyi bir süreç olarak ele alan Rest (1984) ise, bu sürecin etik duyarlık ve hayalgücü, ahlaki değerlendirme, ahlaki güdülenme ve ahlaki karakter olmak üzere dört bileşenli olduğunu ifade etmektedir. Bergem'e (1986) göre, bu bileşenler insanların genel özelliklerini değil, ahlaki bir davranış üretim sürecini vurgulamaktadır. Çünkü bu dört birleşen ideal bir insanı oluşturan dört erdem olarak sunulmaz; belli bir durum bağlamında belirli bir eylem biçiminin nasıl üretildiğini izlemek için başlıca analiz birimleri olur. Rest (1984), bireyin bu dört süreçten birindeki hatasında ahlaki davranmada başarısız olacağını belirtmiştir. Rest, her süreçte bilişsel ve duygusal unsurların olduğu, ancak her süreçte farklı biliş ve duygunun bulunduğu ve her süreçte bunların farklı şekilde etkileştiğini vurgulamaktadır. Modelin bilişsel yönü ayrı, duygusal yönü ayrı ele alınmaz. Etik karar verme sürecinin ilk bileşeni olan etik duyarlık ise, bir kavramı algılama durumu ve olaylardaki tanıma süreci (önemli konuları tanımlama) ile bir seçeneği diğer seçeneklere göre haklı kılma olarak düşünülmektedir. Rest (1982), durumu yorumlama olarak da isimlendirdiği bu unsuru, "bir insanın yapabileceği ya da yapıyor olduğu bir eylemin, diğerlerinin refahını doğrudan veya dolaylı olarak etkilemesine dair farkındalığı" (s. 29) olarak tanımlamıştır. Chan ve Leung (2006)

ise, etik duyarlılığı mesleki hizmet alan kişiler için önemli olan durumları fark edebilme, yorumlama ve uygun şekilde cevap verebilme olarak açıklamaktadır.

Etik karar verme sürecinin dört bileşinin ilki olan etik duyarlık diğer süreçler için gerekli bilgiyi sağlamaktadır (Rest, 1979). Etik duyarlık önemli bir beceridir ve bir durumu ahlaki olarak yorumlamak ve ahlaki eylemlerin sonuçlarını anlamak azımsanmamalıdır. Etik duyarlık, kuvvetli bir bileşen olsa da yalnızca entelektüel beceri değildir. Fark etme ve ahlaki bakış açılarını yorumlama, durumsal ipuçları, kişisel özellikler ve duygusal tepkilere bağlıdır (Callahan, 1980). Clarkeburn'e (2002) göre da etik duyarlık önemlidir; çünkü bir durumdaki etik yönler fark edilmemişse, problemin büyüklüğü ve kararın etkisine göre karar alınması bekleniyorsa, herhangi bir ahlaki veya etik problemi çözmek imkânsızdır. Ayrıca eğer kişi ahlaki olarak duyarsızsa, ahlaki açıdan ikilemden haberdar bile değilse, birinin ahlaki kavramsallaştırması ve ahlaki karakteri kişinin davranışını belirlemede önemli olmayacaktır (Rest, 1979). Etik duyarlık, bir durumun belirgin etik yönlerinin tanımlanmasıdır. Bu bileşen, eylemin olası farklı yollarını ve bunların ilgili kişileri etkileme şeklini kapsamaktadır. Etik olarak duyarlı olan insanlar, farklı eylem seçenekleri ve etkilerinden haberdar olur; olayların neden-sonuç zincirini kavrayabilirler. Etik duyarlık, empati ve bakış açısına sahip olma becerilerini kapsamaktadır (Brabeck ve diğerleri, 2000). Bu kavram, farklı olası eylemlere ve bu eylemlerin ilgili tarafları nasıl etkileyeceğine dair farkındalığı içerir. Bunlar, olası senaryolar oluşturma, sebep sonuç zincirini bilme, empati ve rol alma becerilerinden oluşur (Chan ve Leung, 2006).

Weaver, Morse ve Mitcham (2008), çeşitli alanlarda etik duyarlık kavramının araştırıldığını ve çeşitli tanımlar ortaya çıkarıldığını belirtmişlerdir. Araştırmacılar, genel olarak etik duyarlılığı, meslek çalışanlarının mesleki hizmet verdikleri kişilerin endişelerini fark edebilme, yorumlayabilme olarak tanımlamışlardır. Bu konunun mesleklerdeki öneminden dolayı daha fazla ilgiyi hak ettiğini belirtmişlerdir. Ayrıntılı olarak ele aldıklarında ise, sağlık alanlarında (hemşirelik, tıp, psikoloji, diş hekimliği, biyoetik), ilgi/şefkat gerektiren alanlarda (eğitim, din), koruma, kamu/özel güvenlik, haklar ve bilgi alanlarında (muhasabe, iş, hukuk, gazetecilik) ve son olarak daha küresel alanlarda (felsefe, sosyal bilimler, kadınlarla ilgili çalışmalar) etik duyarlık kavramını sorgulamışlardır. Eğitim alanındaki etik duyarlık kavramını, öğretmenin ilişkisel özellikleri ve mesleki hoşgörü açılarından değerlendirmişlerdir. Bir başka tanımda ise etik duyarlık, bir olayın taraflarını, hangi eylemleri yapacağını

ve olası tepkilerin ve sonuçların neler olabileceğini empatik bir şekilde anlamlandırmaktır (Narveaz, 2001).

Jordan (2007) farklı disiplinlere ait etik duyarlılık konusunda alanyazındaki ampirik çalışmaları incelemiştir. Bu çalışmalar temel aldığı etik duyarlılık tanımlarını üç grupta toplamıştır: (1) Yalnızca etik meseleyi fark etme (Herbert ve diğerleri, 1990; Shaub, Finn ve Munter, 1993; Clarkeburn, 2002); (2) hem etik meseleyi hem de onun önem derecesini belirleme (Karcher, 1996; Sparks ve Hunt, 1998) ve (3) etik meseleleri ve duyguları fark etme (Bebeau, Rest ve Yamoor, 1985; Myyry ve Helkama, 2002, Sadler, 2009).

Etik duyarlığın tanımını bir meseleyi fark edebilme olarak temel alan çalışmalar incelenmiştir. Hebert ve diğerleri (1990) etik duyarlığı, tıptaki etik meselelerdeki biyoetik ilkeleri, özerklik, adalet, yararlılık düşüncelerini temsil eden ifadelerin kullanılma düzeyi olarak ele almışlardır. Clarkeburn (2002) ise, etik duyarlık için tıp alanındaki araştırmalarda etik meselelerin risk, maliyet ve yarar, temel değerler ve halkın görüşleri açılarından yorumlanabilme becerilerini temel almıştır. Hebert ve diğerleri, etik duyarlık kavramını olayların ahlaki yönlerini ve sonuçlarını görebilme (ahlaki hayal etme) ve gördüklerini analiz edip ahlaki değerleri fark etme olmak üzere iki açıdan incelemiştir. Weaver ve diğerleri (2008) ise, etik duyarlığın temel niteliklerini ahlaki algılama, duygulanım ve bölünmüş sadakat olarak tanımlamışlardır. Bu özellikler, bir durumda tanıma, anlama, geliştirme ve değerlendirmeyi mümkün kılar. Sonuçlar, bütünlüğü koruyan karar verme, rahatlık ve refah, öğrenme ve mesleki üstünlüğü içermektedir.

Etik duyarlığı meseleyi ve önemini fark etme olarak ele alan çalışmalarda, etik meseleyi fark etme kadar bu meselelere verilen önem derecesinin de dikkate alınması gerektiği ifade edilmiştir. Çünkü mesele fark edilse bile, eğer meseleye gereken önem verilmezse karar alma sürecinde etkisi olmayacağı vurgulanmaktadır. Karcher (1996) ile Sparks ve Hunt (1998), etik duyarlığı muhasebe alanındaki etik içeriğe sahip olma durumları ve içeriğe bağlı olarak bu durumların önemini belirleme olarak ele almışlardır.

Etik duyarlığı hem meseleyi hem de duyguları fark etme olarak ele alan çalışmalarda ise, bu kavram bir kişinin yaptığı eylemin diğerleri üzerindeki etkisi olarak ifade edilmiştir. Etik duyarlığı, dış hekimlerinin örnek olaylardaki hastanın koşulları (kendi durumu ile ilgili konulardaki karar alma yeterlikleri, finansal durumu, kendi sağlık durumuna ilişkin anlayışı) ve endişelerini mesleki sorumluluk

açısından ele alma olarak yorumlamışlardır (Bebeau ve diğerleri, 1985). Myyry ve Helkama (2002), eylemlerin başkaları üzerindeki etkisinin yanında, olayla ilgili tarafların, olası eylem seçenekleri ve sonuçlarının farkında olmayı etik duyarlık olarak adlandırmışlardır. Araştırmacılar, etik duyarlığı psikoloji öğrencilerinin koruyucu aile sistemindeki çocuklar ile ilgili olaylardaki özel durumları, kişilerin hak ve sorumluluklarını ele alma derecesi olarak incelemiştir. Sadler (2009), etik duyarlığı öğrencilerin sosyoloji ile ilgili bazı konularda etik olan ve olmayan düşüncelerini belirleme ve olaylardaki sebep sonuç ilişkisini nasıl kurduklarını çözümlene biçimi, onların duygu ve tepkilerini anlama ve önerdikleri çözümlerin taraflara etkisinin farkında olma düzeylerini belirleme olarak ele almışlardır. Brabeck ve diğerleri (2002) ise, etik duyarlığı ırk ve cinsiyet konularındaki örnek olaylarda yer alan kişilerin davranışlarından çıkarım yapma, diğer insanların ne istediği ve neye ihtiyaçları olduğunu belirleme ve duruma uygun tepki verme ile başkalarının tepkilerini tahmin etme becerisi olarak ele almışlardır.

Sonuç olarak, etik karar verme süreçleri etik dışı davranışların haklılaştırılmasını önlemek için oldukça önemlidir (Aydın, 2015). Filozof Michael McDonald, etik düşüncüyü yapılandırmak, Nancy Freeman da etik karar verme süreçleri için bazı adımlar önermektedir. Önerilen ilk adım, ahlaki sorunu belirleme, sorunun öğretimdeki etik boyutları ve ikilemelerini fark etme olmuştur (Campbell, 2003). Etik davranmak için kişinin öncelikle etik bir mesele bulunduğunun farkına varması, en uygun davranışı değerlendirebilmesi, başka seçeneklerin varlığını kabul etmeye istekli olması, en iyi seçeneği uygulayabilmesi ve ona uyması gerekmektedir (Svara, 2007).

Bir öğretmen durumlara ahlaki bir şekilde cevap verebilmek için, etik bir eylemle sonuca ulaşabilecek şekilde olayları anlamalı ve yorumlayabilmelidir. Öğretmen, durumsal ipuçlarına karşı da duyarlı olmalı ve çeşitli eylem seçeneklerini düşünebilmelidir (Tirri, 2010). Hansen (2006), sürekli bir ahlaki farkındalık ile dünyada etik tutuma sahip olma ve davranmayı benzer görmektedir. Bu sürekli farkındalık, kişinin bilgisi ve bilgisine dayalı davranışı ile sosyal dünyada diğerleri için önemli sonuçların etkileşimde olmasıdır.

Tüm ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde, öğretimde etik duyarlık şu şekilde ele alınabilir: Etik duyarlık, bir öğretmenin duruma ait ipuçlarına (koşullarına), ortamın özelliklerine karşı duyarlı olması, bunları fark etmesi ve yorumlaması, çeşitli eylem seçenekleri oluşturması (Tirri ve diğerleri, 2013; Tiri, 2010) ve bir durumdaki

olayları ve ilişkileri algılaması ve yorumlaması olarak tanımlanabilir. Duyarlığın en temel yanı, etik durumun varlığını gösteren öğelerin farkına varılmasıdır. Etik duyarlık, durumdan etkilenebilecek tüm insanların ve bunların nasıl etkileneceğinin farkında olmayı içermektedir (Narveaz, 2001).

2.7.1. Etik Duyarlığın Boyutları

Etik duyarlığın boyutları konusunda da çeşitli görüşler bulunmaktadır. Callahan (1980), etik duyarlığı ahlaki hayal ve etik konuların tanınması başlıkları altında ele almıştır. Brabeck ve diğerleri (2000), etik duyarlığı dört eylemin bileşimi olarak tanımlamışlardır. Araştırmacılar bu eylemleri, bireylerin sözel ve sözel olmayan davranışlarından çıkarımda bulunmak, durumdan etkilenen kişilerin istek ve ihtiyaçlarını tanımlamak, yardım ederken kişilerin tepkilerini tahmin etmek ve son olarak uygun etki yaratacak şekilde tepki vermek olarak sıralamışlardır. Narveaz'e (2001) göre duyarlık becerileri, aynı zamanda çoklu yorumlama ve alternatif seçenekler üretmek için farklı düşünme süreçlerini kullanmayı ve bu alternatiflerin sonuçlarını tanımlamayı içerir. Etik duyarlıktaki beceriler de, etik durum hakkında bilgi edinme, bu bilgileri organize etme ve seçenekleri yorumlama olmak üzere üç ana işlevi harekete geçirir.

2.7.1.1. Bilgi Edinme

Bu işlev, algılama ve çıkarım süreçlerini içerir. Duyguların okunması ve bakış açısı edinme becerilerini kapsar. Duyguların okunması, kendisi ve başkalarının ihtiyaç ve duygularını belirlemek (kişisel ve kişilerarası beceriler) anlamına gelir. Duyguyu uygun biçimde ne zaman ve nasıl ifade edeceğini öğrenmek sosyalleşmenin kritik bir unsurudur. Bu unsur, iletişimi, özellikle de sorunların ve çatışmaların çözülmesi için hem okuma hem de duygu ifade etme becerilerini gerektirir. Bakış açısı edinme olayların farklı açılarını araştırmadır (Narveaz, 2001). Meslek çalışanı, bir durumu daha iyi anlamak ve tepki seçeneklerini bilmek, her seçeneğin karşısındakine etkisini ve yaratacağı tepkiyi tahmin etmek için çeşitli bilgi kaynaklarını incelemelidir (Callahan, 1980). Etik olma, okulun kabul ettiği herşeyi yapma değildir. Eğitimciler birçok etik standartlar için çaba harcarlar, fakat bazen standartlar da etikten sapabilir. Öğrenci için gerekli ve uygun eğitimin nasıl daha iyi verilebileceği konusunda öğrenci ihtiyaçlarını ciddi şekilde analiz etme, etik karar almada oldukça önemli bir yere sahiptir. Ayrıca, karar vermeden önce hem geçmiş

hem de geleceği düşünmek oldukça önemlidir. Böylece mantıklı değerlendirmeler yapılmalıdır (Johns ve diğerleri, 2008). İyi karar, ilgili veya orantılı değerler anlamındadır. Kararı olan kişi, durumu değerlendirme yeteneğine sahip olan kişidir. Bu, kendisinden öncesi olan bir olayın ya da durumun ne olduğunu anlayabilen, önemsiz olanı göz ardı eden, dikkat etmesi gereken faktörleri göz önünde bulunduran ve onlara göre derecelendiren kişidir (Dewey, 1975).

Sınıf yönetimi ve rehberliği konusunda öğretmenlerin kararlarının temelini oluşturan sorular ve öğretmenlerin davranışları konusundaki araştırmalar önemlidir. Öğretmenler, öğrenciler hakkında nasıl bilgi topluyor, yorumluyor ve kullanıyorlar? Öğrencilerin karşılıklı ilişkileri ve öğrenci davranış ve yetkinliğinin uygunluğu hakkında kararlar almak için, öğretmenlerin aradığı ve kullandığı bilgi türlerine aracılık eden öğretmen özellikleri nelerdir? Bu bağlamda önemli bir soru, öğretmenlerin gözlem ve yargılarının, entelektüel, sosyal ve ahlaki gelişimleriyle ne derece sınırlandırıldığıdır (Bergem, 1986). Bilgi toplamak, bütün eğitimcilerin bilinçli, adil ve etik karar verebilmesi için gerekli bir süreçtir. Çünkü bir olayın her zaman en az iki tarafı bulunmaktadır ve karar almadan önce olayla ilgili tüm yönler dikkate alınmalıdır. Çoğu zaman başkalarından duyulan ve doğruluğu teyit edilmemiş bilgi ile hareket etme, ileride pişman olunacak bir karar ile sonuçlanabilir. Bu açıdan olayın yasal durumunu bilme, edinilen bilginin doğruluğunu teyit etme, göz ardı edilen bir noktanın kalmaması konusunda dikkatli olma, etik bir karar almada oldukça önemli bir yere sahiptir (Johns ve diğerleri, 2008).

2.7.1.2. Bilgiyi Kullanma

Bu işlev, eleştirel düşünme ve yansıtma süreçlerini içerir. Başkalarıyla iletişim kurarak onları önemsemek, kişilerarası ve gruplararası farklılıklarla çalışmak ve önyargıları kontrol etmek anlamına gelir. Bu, başkalarını da içerecek şekilde kendine güvenme duygusunu genişletme sürecidir. Ayrıca, hem küresel hem de yerel olarak, diğer insanlar veya gruplarla bağlantılı olma duygusunu geliştirmeyi de kapsar (Narveaz, 2001). Öğretim, hem yansıtıcı bir girişimdir hem de ahlaki olarak kendini geliştirmek için çaba gerektirir. Ahlaki olarak gelişim, kişinin hem kendisi hem de başkaları hakkında sürekli bilgi birikimine sahip olmasını gerektirir. Bunun için de başkalarını anlamalı ve bilgilerini uygun bir şekilde ilişkilendirmelidir (Katz, 1999).

Ahlaki yargı araştırması, bu soruları cevaplama girişimleriyle başlar. Fikirler, toplanan veriyi şekillendirir. Verilerin yorumlanma sürecini şekillendirir veya göz ardı edilmesine neden olur. Bir kişinin düşünce süreçleri ya da temel bilişsel yapılar doğrudan gözlemlenemediğinden, psikoloğun ahlaki yargı gelişimine ilişkin açıklaması kurgusaldır ve en iyi olasılıkla tahmin etmek, bu tahminlere uygun olarak bilgi toplamak ve ardından bu bilgiler ışığında tahminleri yeniden formüle etmek gerekir (Rest, 1979).

2.7.1.3. Seçenekleri Yorumlama

Duyarlık becerileri, aynı zamanda çoklu yorumlama ve alternatif seçenekler üretmek için farklı düşünme süreçlerini kullanmayı ve bu alternatiflerin sonuçlarını tanımlamayı içerir. Bu işlev, farklı düşünme ve tahmin etme süreçlerinden oluşmaktadır. Yorumların ve seçeneklerin belirlenmesi, bir durumun birden çok yorumunun oluşturulmasında kullanılan yaratıcı becerilerin geliştirilmesi ve bununla uğraşmak için birden fazla seçenek üretilmesini kapsar. Bu, her tür problem çözmeye kritik bir adımdır. İnsanlar sıklıkla aynı hataları tekrarlar, çünkü davranışları için başka bir yol düşünmemişlerdir. Olaylar ve bunların sonuçları arasındaki ilişkileri anlamak ve düşünülmemekte olan eylemlerin olası sonuçlarını tahmin etmek gerekir. Bir eylemden etkilenebilecek tüm insanları (sadece belirgin olanları değil) göz önünde bulundurarak hem kısa hem de uzun vadeli sonuçları düşünmek önemlidir. Geçmişten öğrenmenin bir kısmı, potansiyel seçeneklerin sonuçlarını önceden tahmin etmede daha iyi hale gelmek için son adımların sonuçlarını belirleme uygulamasıdır (Narveaz, 2001).

Sonuç olarak, öğretmenler kendilerini sürekli belirsiz durumlar, anlık olarak çözülebilen fakat nihai çözümü oldukça zor olan ahlaki ikilemler içerisinde görürler. Bu karmaşıklığı basitleştirme ve belirsizlikleri netleştirme her zaman kolay olmayabilir (Buzzelli ve Johnston, 2002). Özetle etik duyarlık, yalnızca öğretimin son ürününün kalitesiyle belirlenmez. Aksine öğretmenler sürekli ve entellektüel biçimde uygulamanın bütününde etik olarak meşguldürler. (Ball ve Wilson, 1996)

2.7.2. Etik Duyarlığın Önemi

Öğrencilerin karşılaşılabilecekleri tüm tehlikeli durumları önceden fark edip, engelleyecek öncelikli kişiler öğretmenlerdir (Aydın, 2015). Öğretmenler, işlerine ahlak duygusu ve insan ihtiyaçlarını anlama yeteneği ile birlikte gelirler. Öğretmenin

ilgi ve endişeye sahip olması, ailesi ve arkadaşlarına yalnızca düşünceli davranmayı değil, aynı zamanda hizmet ettikleri bireylere ve eğitim ortamındaki ilgili kişilere de şefkat göstermeyi gerektirir (Johns ve diğerleri, 2008). Öğretmenin rolü, çocukların bağımsızlık, saygı, merhamet ve güven gibi birçok özelliğini geliştirme, refahını sağlama, yaşadığı toplumun kültürünü iletme, vatandaş olarak hayata hazırlama ve yaşamı için anlam kazandırmadır. Tüm bu konular etik meseleler ve ikilemler içerir (Sabbagh, 2009). Katz (1999), öğretmenliğin oldukça karmaşık insan ilişkisiyle ilgili olması nedeniyle zorlu bir iş olduğunu; başkalarının ruhları ile ilgilenme, ahlaklı, entelektüel, manevi ve duygusal yönlerden gelişimlerine yardımcı olması nedeniyle de kutsal bir meslek olduğunu vurgulamaktadır. Katz bu mesleğin, bazı öğretmenlere göre bir iş ya da tutkulu bir arzu; bazılarına göre ise insan ilişkilerinin tatmin edilmesi konusunda birçok olasılığı barındıran ve ahlaki karmaşıklık ve acılı ihtimallerle dolu olan bir belirsizlik olduğunu ifade etmektedir. Bu belirsizliğin merkezinde ilgi ve adaletin dengelenmesinin zorluğu yatar. Strike'a (1999) göre, adalet ve ilgi arasındaki çatışma, zor kararları gerektirir. Bu da ahlaki karmaşıklığa ve çatışmalara neden olur. Johns ve diğerleri (2008), öğretmenlere hem mesleki rollerini ihmal etmeden hem de öğrencilerle olan ilişkileri aşırı kişiselleştirmeden onların eğitim ihtiyaçlarını karşılamalarını önermektedir. Öğretmenler ayrıca, öğrencileriyle girdikleri her etkileşimin olası sonuçlarını tartmalıdır. Geçen zaman koşulları değiştirir, değişik insanlarla iletişim kurmayı ve zor durumlarla, hatta krizlerle başa çıkmayı gerektirir. Fakat aynı zamanda bu kriz durumlarından çıkış için fırsatlar da getirir. Çoğu zaman önemsiz gibi görünen olayları güvenilir, etik ve gerçek bir çözüme ulaştırmak ve cümleler kurmak gereklidir. Bütün bunlar çocukların geleceğinin belirleyicileridir (Johns ve diğerleri, 2008).

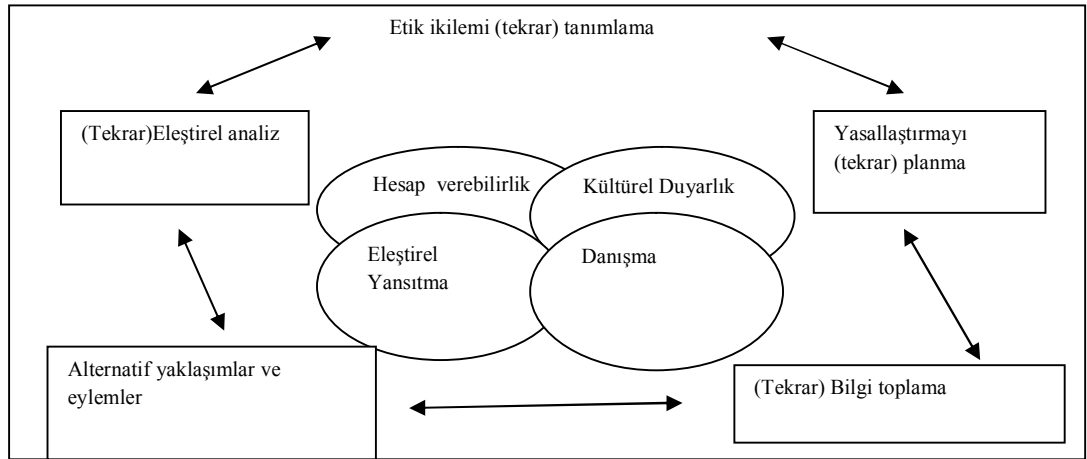
Ahlak ilkelerinin gerçekte var olduğuna inanan her öğretmen, her konunun, her öğretim yönteminin ve okuldaki her olayın ahlaki olasılıkla dolu olduğu düşüncesine sahiptir (Dewey, 1975). Ahlaki karmaşıklık ve belirsizlik, sınıf hayatının doğasında olan ve kaçınılmaz bir özelliktir. Bu nedenle sorulması gereken iki temel soru vardır: (1) Sınıf etkileşiminde ahlaki karmaşıklık ve belirsizlik nasıl fark edilecektir? (2) Tüm bu belirsizlik ve karmaşıklık içerisinde öğretmenler ahlaki olarak doğru veya iyi şekilde davranmayı nasıl bileceklerdir (Buzzelli ve Johnston, 2002)? Örneğin öğrencilerin okul dışında, televizyondaki etkinliklerden aldıkları ayrımcılık mesajlarıyla sınıfa geldiklerini; öğretmenlerin çeşitli konulardaki kendi önyargılarını; öğrencilerin zekâ, atletik yapı, yetenek veya cinsiyet, ırk, dinsel inanç

gibi farklı özelliklere sahip olduklarını kabul ederek nasıl mesleki inançlarında bütünlük sağlayabilirler (Fenner, 1999). Burada meslek etiğinin devreye girdiği düşünülebilir. Campbell (2003), eylemler ve kararların ahlaki niteliği, öğrencilerle olan ilişkiler, mesleki yükümlülükleri konusunda kişilerin kendilerini etik bilgiler yoluyla değerlendirebileceklerini belirtmiştir. Ayrıca araştırmacı, öğretmenlerin yaptıklarının nedenlerini, başkalarının üzerindeki ahlaki etkisini, günlük uygulamalarında dikkatsiz, ihmalkâr, yetersiz ve duyarsız olup olmadığını sorgulamalarının gerekli olduğunu vurgulamıştır. Fenner (1999), zor olsa da bazen öğretmenin kendini o andaki ve ortamdaki öğrenci gibi hissetmesi; dürüst, açık, adil ve çatışan görüşler konusunda dikkatli olmasının anahtar noktalar olduğunu belirtmiştir. Ahlaklı olma, öncelikle bir kişinin yükümlülüklerini doğru anlamasını ve belirli durumlarda bu yükümlülükler çatışmaya girdiğinde derinlemesine düşünmesini gerektirir (Katz, Noddings ve Strike, 1999). İkilem, oldukça farklı sonuçları desteklemek için kuvvetli ahlaki sebeplerin olmasıdır. Hangi eylemin yapılabileceğini belirlemede, sürekli ahlaki düşünceye gereçlendirmelerle baş etmeyi gerektirir (Nash, 2002). Öğretimde etik ikilemler, öğretimin ahlaki yönü 1990'lı yıllarda araştırmacıların ilgisini çekerken, 2000'li yıllarda öğretmenlerin meslek etiği ve öğretimdeki etik davranışları araştırılmaya başlanmıştır (Tirri, 2010). Okullardaki etik ikilemler, sıklıkla belirli eğitimle ilgili olası kararların, kısa veya uzun vadedeki olumlu ve olumsuz sonuçlarının toplamı yoluyla yorumlanır (Tirri ve diğerleri, 2013). Etik ikilemler, çoğu zaman iki şekilde ortaya çıkar: İlki örneğin, bazı kanıtlar, kişiye ahlaki olarak gizliliği koruması gerektiğini söyler, bazıları ise sır saklamanın birine zarar verebileceğini işaret eder. Eğer herhangi bir davranış hakkındaki işaretler daha baskın değilse, ne yapılması gerektiği konusunda endişeler oluşur. İkinci durumda ise, kişinin bazı durumlarda gizliliği koruması, bazı durumlarda ise aldığı bilgiyi paylaşması gerekliliğidir. Bir başka deyişle, bazı durumlarda hâlihazırda tek bir eylem akışı bulunmamaktadır. Çalışanlar, özellikle az deneyimli kişiler, bir etik formül uygulayarak ikilemleri kolaylıkla çözebileceklerini düşünürler, bazıları ise problemlerin bütün yönlerini düzenli bir şekilde analiz ederler (Bowles ve diğerleri, 2006).

Etik karar verme konusu incelendiğinde, Rest'e (1984) göre etik davranış konusundaki ilginin, gerçek yaşam bağlamındaki davranış kalıplarına dikkat çekerek iç süreçlere ilgi olduğu anlaşılmaktadır. Davranışa neden olan iç süreçleri bilmeden, ne bunları adlandırmak (ahlaki olarak adlandırılması zordur) ne de diğer durumlara

genellemek mümkündür. Bu nedenle, durum bağlamına ve davranış üreten içsel süreçlere ilginin yalnızca akademik bir ayrıntı değil, aynı zamanda ahlaki davranışları anlama, öngörme ve etkilemek için çok önemli olduğu vurgulanmalıdır (Bergem, 1986). Karar alınırken izlenecek yol, öncelikle durumu analiz etmek, tüm karar sürecini belge ile kayıt altına almak ve karar sürecini değerlendirmek olmalıdır. Etik kararlar alabilmek duyarlık gerektirir. Bunun için öğrenci yararı gözetilecek şekilde bilgi toplanmalı, seçenekler tartılmalı, ortam için uygun olan değil çocuğa yarar sağlayacak eylem planı seçilmelidir (Johns ve diğerleri, 2008). Faydacı hesaptan uzak bir şekilde, öğrencilerin refahı eğitimin odak noktası ve ahlaki karar almanın merkezinde yer almaktadır. Öğretmenler öğrencilerin ruhlarını önemsemek zorundadırlar. Ruhu önemseme öğretimin manevi yönü gibi düşünülmektedir, fakat aslında öğretmenlerin öğrencilerine ya yardım edebilecek ya da zarar verebilecek özel bir durumda olduklarını kabul etmeleri gerektiğinin başka türlü bir ifadesidir (Katz, 1999).

Etik, uygulanabilir karar alma ve eylemde bulunmayı içerir. Etiğin odağında, iyi bir hayata nasıl katkıda bulunulabileceği konusu vardır. Sosyal iş etiği ise, nasıl daha iyi bir işgören olunabilir hakkındadır. İyi, işi amacına en uygun şekilde yerine getiren insan olarak tanımlanır. Etik mekanik bir teknik değildir, süreçteki herşeyi dikkate alma sürecidir. Uygulayıcıların değer, beceri ve bilgilerini özellikle yansıtıcı ve bilinçli bir biçimde kullanmaya davet eder (Bowles ve diğerleri, 2006).



Kaynak: Chenoweth, L. Ve McAuliffe, D. (2005). *The road to Social Work and Human Service Practice*, Thomasan, Victoria akt; Banks, S. (1998). Professional ethics in social work-what future? *British Journal of Social Work*, 28, s.213-231.

Şekil 2. 2 Kapsayıcı bir etik karar verme modeli

Şekil 2.2’de görüldüğü üzere, kapsayıcı bir etik karar vermenin merkezinde hesap verebilirlik, kültürel duyarlık, eleştirel yansıtma ve danışma bulunmaktadır. Kapsayıcı bir etik karar verme altı unsurdan oluşmaktadır. Bunlar, etik ikilemi tanımlama, eleştirel analiz, alternatif yaklaşımlar ve eylemler, tekrar bilgi toplama ve yasallaştırmadır.

Etik bir meseleyi çözmek ilk başta zor olarak görülebilir, çünkü öncelikle bir farkındalığa sahip olmayı gerektirir ve bu farkındalık kendiliğinden gelişmez (Svara, 2007). Etik duyarlık, ahlaki davranışın gerekli bir bileşenidir. Birçok zor karar alma durumu da ahlaki olarak ikilemlidir; çünkü gömülü ahlaki meseleler açık değildir ve birbiriyle yarışan endişeler söz konusudur (Robin, Reidenbach ve Forest, 1996). Öğretim bağlamında, bir öğretmen verilen bir durumdaki etik ikilemi belirleyemiyorsa; ahlaki açıdan ideal bir cevap verme, eylem niyetini formüle etme ya da eylem tercihlerini uygulamaya gerek duymayacaktır (Bergem, 1986).

2.8. Özyeterlik

Özyeterlik kavramının önemi, insanın özyeterlik inancının davranışlarında etkili olduğu düşüncesinden gelmektedir (Bandura, 1994; Kurbanoglu, 2004). Çünkü davranışın oluşumunda iki belirleyici vardır: Bunlardan ilki, belirli davranışların istenilen sonuçlara ulaştıracağına dair beklenti; ikincisi ise, bir davranışı sergileyebilecek yeteneğe sahip olduğuna dair inançtır (Bandura, 1977). Bandura’nın, önceleri sosyal öğrenme daha sonra sosyal bilişsel öğrenme adını verdiği kuramına göre, insanların yeteneklerine dair özgüveni, onların bu yeteneklerini kullanabilmeleri için gereklidir (Pajares, 2002). Bandura’ya (1997a) göre, yeterlik inancı yalnızca eylem üzerinde kontrol sağlamak değil aynı zamanda kişinin düşünme, güdülenme, duygusal ve psikolojik durumu kendi kendine yönetebilmesi ile ilişkilidir. Etkili kişisel işlevsellik yalnızca bir şeyi nasıl yapacağını bilmek veya yapmak için güdülenmek değildir. Yeterlik, bir kişinin davranış dağarcığındaki sabit bir yetenektir ya vardır ya da yoktur; tıpkı sözel dağarcığındaki önceden kurulu cümleler, kelime hazinesini içeren dil yeterliği gibidir ve içinde bilişsel, sosyal ve davranışsal alt yeteneklerin düzenlenmesi ve sayısız amaca hizmet etmek için etkili şekilde organize edilmesi gerekli olan üretici kapasitedir. Kendini yönlendiren düşünce, bir başka deyişle özyeterlik inancı, gerekli bilgi ve yeteneğin

yeterli bir eyleme dönüşümünü yöneten duygusal, güdüsel ve bilişsel süreci etkin hale getirir.

Özyeterlik, insanın bir işi yapabilmesi için gerekli olan yeteneklerin kendinde var olduğuna inanma derecesi, özyeterlik inancı olarak da tanımlanmaktadır. Kişinin bilgi, beceri ve stres yönetimi özyeterlik inancını oluşturmaktadır. Ayrıca, değerlendirici dönüt ve sosyal karşılaştırma bilgileri gibi farklı psikososyal etkiler de özyeterlik inancına katkı sağlamaktadır (Zimmer, 1995). Yeterlik inançları, insan kapasitesinin üretici sisteminde anahtar bir role sahiptir. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip insanlar veya farklı koşullarda bulunan aynı insanlar kişisel inançlarındaki dalgalanmalara bağlı olarak kötü, yeterli veya olağanüstü performans gösterebilirler. Çünkü yetenekler, kişisel kuşkular yoluyla kolaylıkla devreden çıkabilir (Bandura, 1997a). Bandura'ya (1993) göre, özyeterlik kavramı bir inançtan öte performansı belirleyen bir çabadır. Çünkü bir kişi, işin gerektirdiği bilgi ve beceriye sahip olsa bile, zor koşullarda güdülenmesini engelleyici düşünceleri ve zararlı duygusal tepkileri yönetemezse gerekli performansı gösteremez.

Etkili işlevsellik, hem yetenek hem de bu yeteneklerin iyi kullanılabilmesine dair inancı gerektirir. Bu da çoğu zaman ikilem, tahmin edilemeyen ve stresli unsurları barındıran sürekli değişen koşulları yönetebilmek için birçok yeteneğin farklı durumlara uyarlanabilmelerini gerektirmektedir. Önceden var olan yeteneklerin sıklıkla çeşitli durumlardaki ihtiyaçları karşılamak için yeniden düzenlenmesi gereklidir. Hatta rutin eylem bile her defasında aynı şekilde sergilenemez. Bu, çevre ile etkileşime başlama ve onu düzenleme, kısmen işlevsel kapasiteye ilişkin değerlendirmelere, kişinin belirli koşullarda ve belirli işi yapabileceğine dair inancına bağlıdır. Algılanan özyeterlik, kişinin sahip olduğu yeteneğe dair bir ölçümü değildir, kişinin sahip olduğu her türlü beceri ile farklı şartlar altında ne yapabileceğine dair inancıdır (Bandura, 1997a).

İnsanın özyeterlik inançları, davranışları yanı sıra başarı ve güdülenmesi üzerinde de etkilidir (Henson, 2001). Çünkü özyeterlik inanç düzeyi, eylem seçeneklerinde, ısrarda ve sarf edilecek çaba miktarında belirleyicidir (Bandura, 1977). İnsan işin gerektirdiği yeteneklere sahip olsa bile, eğer onları kullanabilmeye dair inancı yoksa bu işi başarılı şekilde yapamayabilir (Gawith, 1995). Zimmer'e (1995) göre, özyeterlik inancının ilişkili olduğu yapılar arasında akademik yetenek, yetersiz çaba ya da gelişim odaklı dönütler gibi nedensel nitelikler; kişiyi güdüleyen beklenti ve değerler, algılanan beceri düzeyi, istenilen sonuçları kontrol

edebilme gibi benlik algısı bulunmaktadır. Zimmer, özyeterlik ile eğitim alanında hedef koyma, özdeğerlendirme, özizleme, zaman planlaması ve yönetimi ve strateji kullanımını arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu belirtmektedir.

Gelecek odaklı bir inanç olan özyeterlik, insanın belirli bir durumda sergileyebileceğini düşündüğü yetkinlik düzeyidir. Özyeterlik, hedeflere ulaşma sürecinde yaşanabilecek olayları kontrol edebilmeyi sağlayan düşünce ve duyguları etkilemektedir (Bandura, 1997a). Özyeterlik inancını kuvvetli yapan ise, döngüsel bir doğaya sahip olmasıdır. Bunun anlamı, yüksek özyeterlik inancının yüksek performans için gereken çaba ve ısrar sağlamasıdır. Bu sayede gerçekleşen yüksek performans, gelecek görevlerde özyeterlik için bilgi sağlar (Woolfolk-Hoy ve Davis, 2005). Başka bir deyişle, kendi yetenek ve yeteneksizliğine dair inançlar, kendini doğrulayan kehanetlerdir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Bandura (1995), performans ile özyeterlik inancının birkaç boyutta farklılaştığını belirtmektedir. Bunlardan birisi görev zorluğudur. Görev kolay ve engeller az olduğunda, herkes benzer olarak yüksek özyeterlik inancına sahip olmaktadır. Görevin zorluk derecesi ve engeller arttıkça, kişilerin algıladıkları özyeterlik inanç düzeyi de farklılaşmaktadır. İkinci olarak, özyeterlik inancı durumsal koşulların etkin olduğu nitelikler bağlamından ayrı değerlendirilemez. Ayrıca, özyeterlik inançlarını durumsal koşullar belirlemez. Bunun yerine, durumsal koşullar, algılanan yeterliğin değerlendirildiği performans gereklilikleridir. Üçüncü olarak, özyeterlik inancının gücü değişmektedir. Zayıf özyeterlik inancı, yapılan deneyimlerle kolaylıkla etkisiz hale gelmektedir. Olumsuz durumlar, yüksek özyeterlik inancı olan kimseleri kolaylıkla etkileyememektedir. Algılanan özyeterlik gücü, davranış seçme ile doğrusal olarak ilişkili değildir. Bir işe başlamak için belirli düzeyde özgüven gereklidir, fakat bu duygu yüksek özyeterlikle sonuçlanmayabilir. Dördüncü olarak, özyeterlik algısını ölçmek için işin farklı düzeylerini içeren belirli bir psikolojik alan belirlenmelidir. Özyeterlik inançları, düşünce, duygu, eylem ve güdülenme yönetimi gibi farklı tür yetenekleri içermektedir.

Kendini tanımanın büyük bir bölümünü oluşturan özyeterlik inançları ise, dört bilgi kaynağıyla kurulur: Bunlar doğrudan deneyim; diğerlerinin kararları ile karşılaştırma ve yeterlik aktarımı yoluyla özyeterlik inançlarını değiştiren dolaylı deneyimler; sözel ikna ve birinin sahip olduğu belirli kapasitelere benzeyen sosyal etkiler ve insanların kısmen yeterliklerini değerlendirdikleri psikolojik ve duygusal durumları ve yetersizliğe hassasiyettir. Bu etkilerden biri, şekline bağlı olarak

yeterlik bilgi kaynaklarının biri veya daha fazlasını yönetir. Ayrıca tüm bu bilgilerin yeterlik inançlarına katkı sağlayabilmesi için, bilişsel süreçten geçmesi ya da yansıtıcı düşünme yoluyla aydınlatılması gereklidir. Bilişsel sürecin burada iki görevi vardır: Birincisi, kişinin edindiği bilgileri kullanması için seçimini ve onları kullanım sırasını belirlemedeki rolüdür. İkinci rolü ise, kullanılacak bilgilerin, değerlendirme ve bütünleştirmede etkili olan sezgi ve kuralları sağlamasıdır. Bu değerlendirmede kişisel, sosyal ve durumsal unsur da etkilidir (Bandura, 1997a). Aynı düzeydeki performans başarısı çeşitli kişisel ve durumsal unsurların nasıl yorumlanıp, değerlendirildiğine bağlı olarak yeterlik inancını bazen yükseltir, bazen etkilemez, bazen de düşürür (Bandura, 1982). Bu bilgi kaynakları aşağıda ayrıntılı bir şekilde ele alınmıştır:

2.8.1. Doğrudan Deneyim

Doğrudan deneyim, başarı için gerekenleri yapabilme ya da yapamama konusunda kişiye gerçekçi kanıtlar sağladığından özyeterlik için güçlü bir bilgi kaynağıdır. Dolaylı deneyim, bilişsel teşvik ediciler veya sözel öğreticilerin tek başlarına özyeterlik inancına yaptığı etkiden daha kuvvetlidir. Kişinin deneyimlediği başarı ve başarısızlıklar özyeterlik duygusu üzerinde etkilidir. Başarılar bu inancı güçlendirirken, başarısızlık özellikle de özyeterlik duygusu sabit bir düzeye gelmeden önce yaşanıldıysa özyeterlik inancını olumsuz yönde etkiler. Bununla birlikte başarı ve başarısızlığın nasıl yaşandığı da önemlidir. Eğer kişi yalnızca kolay başarılar yaşadıysa, o zaman hızlı sonuçlar almayı bekler ve başarısızlıklarda kolayca cesareti kırılır. Dayanıklı özyeterlik duygusu, çok çaba harcayarak engellerin aşıldığı deneyimler gerektirir. İnsanların hedeflere ulaşmada sürekli çaba gerektiren bazı zorluklar ve engeller, öğretimde yararlı amaçlara hizmet eder. Zorluklar, olayları daha iyi kontrol edebilmede kişinin yeterliğini kuvvetlendirerek, başarısızlığı başarıya nasıl çevireceğini öğrenme için olanak sağlar.

Özyeterlik konusunda önemli bir noktaya dikkat çekilmektedir. Doğrudan deneyim yoluyla özyeterlik inancı oluşturma, hazır davranış programı oluşturma değildir. Sürekli değişen hayat koşullarını yönetmek amacıyla etkili eylem yollarını üretmek ve uygulamak için bilişsel, davranışsal ve kendini düzenleyici araçların elde edilmesini içerir. Doğrudan deneyim yoluyla yeterlik inancı geliştirme, etkili performans için bilişsel ve kendini düzenleyici beceri yaratır. Ayrıca performans, bazı durumlarda özyeterlik inancı üzerinde etkili olmayabilir. Çünkü özyeterlik

inancı, performans ile ilgili olan ve olmayan unsurların bilişsel olarak yorumlanması sonucunda oluşmaktadır. Yetenekle ilgisi olmayan bazı etmenler performans üzerinde etkili olabilmektedir. Bunlar, kişilerin yetkinliğine dair önyargıları, görevde algılanan zorluklar, dışarıdan alınan yardım miktarı, kişinin performansı sırasındaki koşullar, geçici başarı ve başarısızlık örüntüsü, doğrudan deneyimin zihinde bilişsel olarak düzenlenmesi ve yeniden inşa şeklidir (Bandura, 1997a).

2.8.2. Dolaylı Deneyim

Yeterliğin farklı şekilleri nadiren ayrı ve birbirinden bağımsız olarak işler. Çünkü bunlardan biri, diğerini etkiler ve yeterlik gücünün etkisi diğer bilgi türlerinin gücüne bağlı olarak önemli şekilde değişebilir. İnsanlar, yeterlikleri hakkında sadece doğrudan deneyimlerine bağlı kalmaz. Yeterlik değerlendirmeleri, kısmen dolaylı deneyimlerden modellenmiş kazanımlar yoluyla etkilenir. İnsanlar yalnızca çabalarının sonuçlarını deneyimlemezler, bunun yanında diğerlerinin benzer arayışların nasıl üstesinden geldiğini görür ve zaman zaman onların performanslarından sosyal değerlendirmeler yaparlar. Bu nedenle, modellik kişisel yetkinlik duygusunu artırmak için etkili bir araç olarak hizmet eder (Bandura, 1997a). Ayrıca model alma, kişisel yetkinliğini değerlendirmek için sosyal standartlar sağlamanın yanı sıra modellenen kişi gözlemciye bilgi, düşünme biçimleri ve çevresel etmenleri yönetme stratejileri konularında aktarım da yapmaktadır (Bandura, 1986). Model alınan kişi hem sözel hem de davranışsal olarak gözlemciye hedefler konusunda cesaret verir, engellerin aşılabileceğini gösterir ve harcanan çabanın amaca ulaşım sağlayacağı konusunda fikir verir. Ayrıca pek çok model sunmak, kuralların değişen koşullara uyacak şekilde nasıl uygulanabileceğini ve ayarlanabileceğini de göstermektedir (Bandura, 1997a).

Fakat dolaylı deneyimlerin etkisi insandan insana değişiklik gösterebilir, çünkü bir toplumun durumunun ve kişilerin yaşı, cinsiyeti, etnik özellikleri ve sosyoekonomik yapısının farklılığı, üyelerinin erişimi onların model tiplerini belirler. Ayrıca toplumsal veya görsel medya, kültürlerarası oldukça fazla ve çeşitli modeller de sağlamaktadır. Toplumun farklı kesimlerinin üyeleri ile başka kültürdeki insanların tutumları, yetkinlik biçimleri ve başarıları gözlemlenebilir. Yararlı beceri ve stratejiler sergileyen eylemi veya sembolik modelleri gözleme, gözlemcilerin inanç düzeylerini kendi yeteneklerine göre yükseltir (Bandura, 1982). Dolaylı deneyim yoluyla elde edilen bilgiler konusunda önemli bir nokta bulunmaktadır.

Hem daha az yetenekli hem de üstün yetenekli kişilerin performansları onlara bilişsel olarak işlemleri için çok fazla bilgi sağlamaz. Ancak yetenek benzerliği olan kişilerin gözlemlenmesi özyeterlik inancına katkı sağlar. (Bandura, 1997a). Suls ve Miller'a (1977) göre, dolaylı deneyimden gelen bilgiler, performansların karşılaştırılmasına değil, kişiler arasındaki benzerliğe dayanır. Bandura (1997a), başkalarını gözlemlenmenin yanı sıra, kişinin kendini gözlemlemesiyle elde edilen dolaylı deneyimlerin de kişisel yeterlik ve performans gelişimi üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu belirtmiştir. Çünkü araştırmacıya göre, kişinin tereddütlerini, yanlışlarını ve dışarıdan aldığı yardımları video kaydıyla izlemesi ile daha sonra normalde yaptıklarından çok daha ustalıkla performans göstermesi sağlanmaktadır. Dolaylı deneyimler, her ne kadar doğrudan deneyimler kadar etkili olmadığı düşünülse de doğrudan deneyimlerin etkisini artırma veya azaltma gücüne sahiptir. Hatta bazı koşullarda doğrudan deneyimin etkisini geçersiz kılabilir. Modelleme yoluyla elde edilen bilgi, başarısızlığı kavrama şeklini değiştirip, kendini tanımaya yönelik dolaylı olarak onaylanan davranışı teşvik eder. Başkalarının hatalarını gören kişi, kendi yaşadığı başarısızlığı kişisel bir eksiklik olarak hemen kabul eder (Bandura, 1982).

2.8.3. Sözel İkna

Kişinin hedefine ulaşma sürecinde sahip olduğu yeterlik hakkındaki sözel ifadeler, özyeterlik inançlarını güçlendirir. Zorluklarla mücadele ederken kişinin yeteneklerinin desteklendiğini bilmesi, yeteneklerinden kuşku duyulduğunu bilmesinden daha fazla özyeterlik inancına katkıda bulunur. Sözel iknanın özyeterlik inancını artırma konusunda etkisi sınırlı olabilmektedir; fakat sözel ikna, kişi tarafından gerçekçi olarak düşünülürse o zaman etkisi değişmektedir. Yeterliği hakkında sözel iknayı gerçekçi bulan kimse, zorluklar karşısında daha çok çaba harcar ve yeteneklerini geliştirir; fakat gerçekçi bulunmayan ifadeler, kişinin karşıdaki kişilere olan güvenle birlikte ve özyeterlik inancını da azaltacaktır (Bandura, 1997a).

2.8.4. Psikolojik ve Duygusal Durum

Yeteneklerini değerlendirirken insanlar fizyolojik ve duygusal durumlarından kaynaklanan bedensel bilgilere kısmen güvenirlir. Kişisel yeterliğin bedensel

göstergeleri, fiziksel başarıları, sağlık durumu ve stres faktörlerine karşı koymayı içeren özellikler önemlidir. İnsanlar sıklıkla stresli veya zor durumlardaki fizyolojik hareketlenmeyi, işlev bozukluğu karşısında savunmasız kalma işareti olarak algılamaktadırlar. Yüksek uyarılma performansı düşürebildiği için, insanlar caydırıcı uyarıcılar tarafından zarar görmediğinde duygusal olarak çalkantılı oldukları zamana göre daha fazla başarı beklentisi içindedirler. Fizyolojik işaretler, yalnızca otomatik uyarıcılar değildir; dayanıklılık ve güç gerektiren etkinliklerde yorgunluk, nefessiz kalma, ağrı ve acılar da fiziksel yetersizlik belirtisi olarak algılanmaktadır. Ruhsal durumlar da kişisel yeterlik değerlendirmeleri üzerinde etkili olmaktadır. Sonuç olarak, yeterlik inancını değiştirmenin dördüncü ana yolu, fiziksel durumu güçlendirmek, stres düzeylerini ve olumsuz duygusal eğilimleri azaltmak ve bedensel durumların yanlış yorumlamalarını düzeltmektir (Bandura, 1997a).

2.9. Öğretmen Özyeterliği

Özyeterlik inançları, birçok alanda araştırmacıların ilgisini çekmektedir. Eğitim alanı da bunlardan biridir (Kurbanoğlu, 2004). Bilişsel yetkinliklerin geliştirilmesini teşvik eden öğrenme ortamları yaratma görevi, ağırlıklı olarak öğretmenlerin yetenekleri ve özyeterliği üzerine kuruludur. Öğretmenlerin öğretimsel yeterliklerine dair inançları, sınıftaki akademik etkinlikleri yapılandırma ve öğrencilerin entelektüel yetkinliklerini değerlendirme şekillerini kısmen belirlemektedir (Bandura, 1997a). Öğretmen özyeterliği kavramı dar açıdan ele alındığında, öğretmenlerin öğrencileri etkileyebilmelerine dair inançları olarak tanımlanmaktadır (Kurbanoğlu, 2004). Özyeterlik, öğretmenlerin öğrenme güçlüğü çeken ve öğrenme güdüsüne sahip olmayan öğrencilerin katılımı ve öğrenmesini etkileme kapasiteleri konusunda kendi kapasitelerini değerlendirmeleridir (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977). Geniş açıdan ele alındığında özyeterlik, öğretmenin belirli bir bağlamdaki öğretim görevini yapmak için gerekli olan davranışları düzenleme ve yerine getirme konusunda kendi becerilerine inanmasıdır (Tshannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Eğitimdeki davranışlar ve elde edilen sonuçlar ile özyeterlik inançları arasındaki ilişki üzerine yapılmış araştırmalar mevcuttur (Tshannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Gibson ve Dembo (1984), öğretmenlerin zor öğrencileri güdüleme ve eğitme, evin ve toplumun kötü etkisini yok etme konusundaki

yeterliklerine dair inançlarının öğrencilerin akademik gelişimlerini etkilediğini ileri sürmüşlerdir. Öğretimsel yeterliklerinin yüksek olduğunu düşünen öğretmenler, daha fazla çaba ve doğru tekniklerle zor çocuklara eğitim verilebileceğine ve etkili öğretim yoluyla aile desteğini sağlayarak, toplumun kötü etkisini yok edebileceklerine inanmaktadırlar. Mikroanalitik gözlemsel çalışmalarda da yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin, sınıftaki zamanlarının çoğunu akademik etkinliklere ayırdıkları, zorluklarla karşılaşan öğrencilerine başarılı olmaları için gerekli rehberliği sağladıkları ve öğrenci başarısını takdir ettikleri ortaya çıkmıştır. Özyeterlik inancı düşük olan öğretmenlerse, tam tersine sınıftaki zamanlarını akademik olmayan işlerle geçirmekte, eğer hızlı sonuç alamazlarsa öğrencilerden kolaylıkla vazgeçmekte ve başarısızlık durumlarında öğrencileri eleştirmektedirler. Bu nedenle, özyeterlik inancı yüksek düzeyde olan öğretmenler öğrencilerine yeterlik deneyimi kazandırırken, düşük özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler, öğrencilerin kendi bilişsel gelişimleri ve yetenekleri hakkındaki değerlendirmelerini olumsuz olarak etkilemektedirler. Jorde-Bloom ve Ford'a (1988) göre de, öğretmenlerin özyeterlik inançları öğretmenlerin eğitim teknolojilerini kavrayışı ve uyumunu etkilemektedir. Özyeterlik inancı, öğretimsel faaliyetler dışında öğretmenlerin eğitim sürecine bakışı konusunda da etkilidir (Bandura, 1997a). Woolfolk ve Hoy (1990), özyeterliği düşük olan öğretmenlerin öğrenci güdülenmesi konusunda iyimser olmadıklarını, sınıf kontrolüne odaklandıklarını belirtmektedirler. Algınan özyeterlik öğrenme etkinliklerine katılımı güçlendirdiği için, bu tür inançlar hem akademik düzeyi hem de güdülenmeyi etkilemektedir. Alanyazında aynı bilişsel gelişim düzeyine sahip çocukların performans düzeylerinin özyeterlik inançlarının gücüne göre değiştiği belirtilmektedir (Zimmer, 1995). Bandura'nın (1986 ve 1997) özyeterlik inancına etki ettiğini belirttiği dört bilgi kaynağı, öğretmen özyeterliği inancına odaklanarak aşağıda tartışılmıştır:

2.9.1. Doğrudan deneyim

Doğrudan deneyim, öğretmenlerin öğrencilerle yaşadığı öğretim başarıları veya başarısızlıklarıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Başka bir deyişle, öğretmenin görevini yerine getirirken yaşadığı deneyimlerdeki başarı düzeyidir (Hoy ve Miskel, 1998). Doğrudan deneyim, öğretmen özyeterlik inancının en fazla etkiye sahip olan ögesidir (Bandura, 1997a; Hoy ve Miskel, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Çünkü öğretmen öğretim performansının başarılı olduğuna inanırsa özyeterlik inancı artar, böylece gelecekteki performansın başarılı olacağına dair beklentisine katkı sağlamış olur (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Başarısızlıklar tekrarlanır ve bu başarısızlığın kaynağının dış faktörlerden ve yeterince gayret sarf edilmemesinden olduğu düşünülürse, yeteneklerle ilgili güven duygusu azalır (Hoy ve Miskel, 1998). Sınıfta az zaman geçiren yeni öğretmenlerin özyeterlik inancına doğrudan deneyimin katkısının yerini, muhtemelen sınıftaki deneyim ve beceriler, içerik ve pedagoji bilgisi, kişisel tutumlar ve davranış gibi faktörlerin bir bileşimi almaktadır (Bandura, 1997a; Gist ve Mitchell, 1992; Woolfolk ve Hoy, 1990).

2.9.2. Dolaylı Deneyim

Dolaylı deneyim ise, model alınan hedef etkinliktir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). İlgili görevi yapan bir kişiyi gözlemleme, onun ortak kullanım alanlarındaki sohbetlerini dinleme, görev hakkında medyadan izlenim edinme ve alanyazından bilgi toplama bu boyutta değerlendirilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Dolaylı deneyim iki yönlü etki yapar: Birincisi, kişiye gözlemlediği etkinlik konusunda bilgi sağlar. İkinci olarak ise, gözlemci, gözlemlediği kişi ile kendisini karşılaştırarak özdeğerlendirme yapabilir (Hoy ve Miskel, 1998). Dolaylı deneyimin öğretmenin özyeterlik inancına etki derecesi, model aldığı kişiyle olan benzerlik derecesine göre değişir. Gözlenen kişi, gözlemci ile farklı özelliklere sahipse (eğitim, cinsiyet, ırk vb.), iyi performans gösterse de gözlemcinin özyeterlik inancı artmaz (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

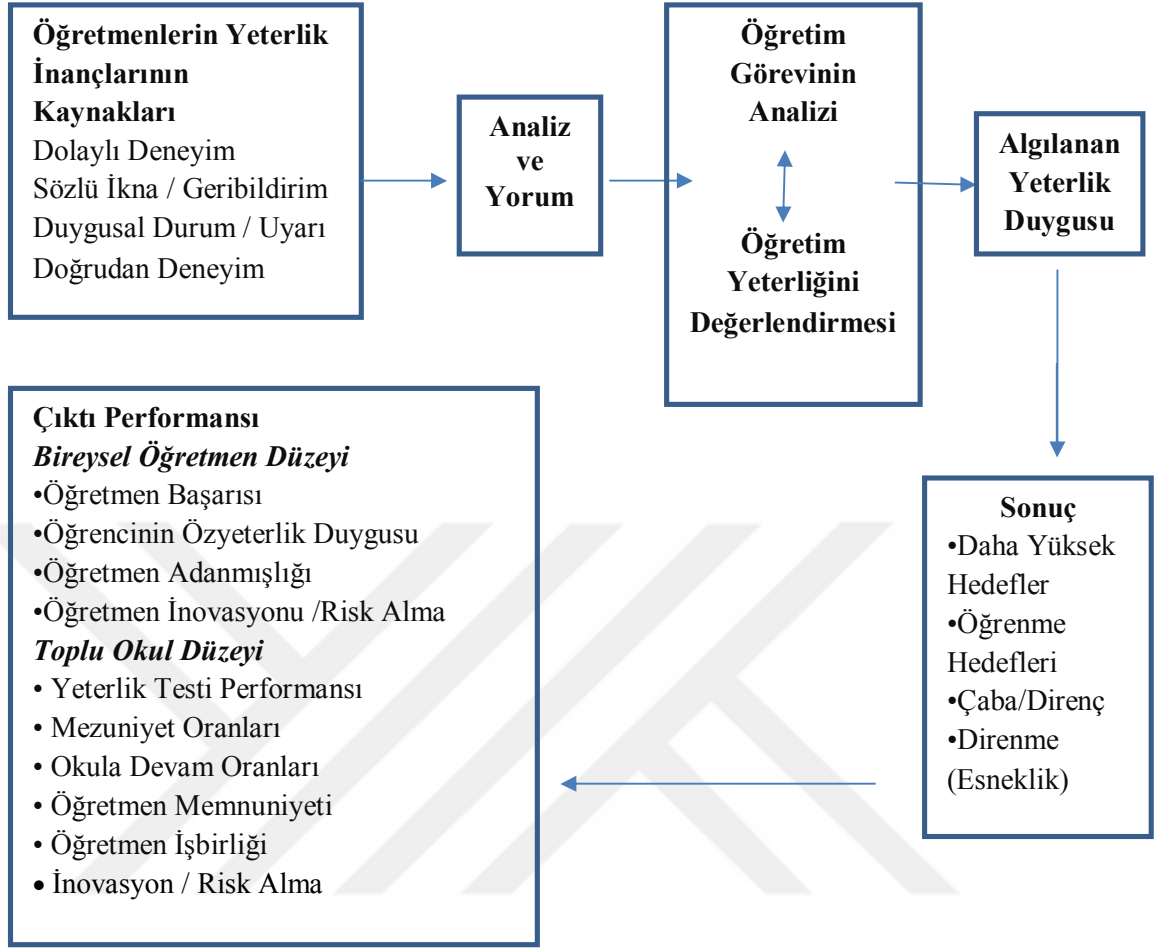
2.9.3. Sözel İkna

Sözel ikna, görevlerin yerine getirilmesinde gerekli olan yetenek ve gücün kişinin kendisinde var olduğuna inanması için kullanılan bir yöntemdir (Hoy ve Miskel, 1998). Sözel ikna, öğretim bağlamında öğretmenin kendi performansı ve başarısı hakkındaki önemli kişilerle etkileşimdir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Kalıcılığı sınırlı olsa da, amir, meslektaş, halk ya da medya vasıtasıyla iletilen öğretmenlerin öğrencileri etkileyebileceğine dair mesajlar özyeterlik konusunda olumlu etki yaratmaktadır. Bu etki, mesajı veren kişinin ikna ve uzmanlık gücüne, inanılabilirlik ve güvenilirliğine bağlıdır (Bandura, 1986). Denetmenlerin, diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretmenin belirli bir performansına ilişkin

bildirimleri, öğretmenin öğretim becerileri, kullandığı stratejiler ve görevin gerektirdiklerini yerine getirmedeki durumuna ilişkin önemli bir bilgi kaynağı olabilir. Öğretmen böylece kendisini meslektaşlarıyla kıyaslayarak sosyal bir karşılaştırma yapar ve özyeterlik inançları için bilgi sağlamış olur (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Kişiye, görevin gerektirdiği becerilere sahip olmadığı ve daha çok çalışması gerektiği söylendiğinde ya da eleştiriler fazla sert ve kişiyi umutsuzluğa sevk edici nitelikte ise, öğretmenin özyeterlik inancına olumsuz etki yapabilir (Gist ve Mitchell, 1992). Ayrıca öğretmenin niteliği hakkındaki düşünceler, olumsuzluklar için verilen tavsiyeler, mesleki gelişim kursları, eğitimler öğretmenlere katkı sağlayabilir; fakat bunları uygulamadıkları zaman özyeterlik inançlarına etkisi olmaz (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

2.9.4. Psikolojik ve Duygusal Durum

Psikolojik ve duygusal durum, öğretmenin kendi kapasite ve yeteneksizlikleri hakkındaki duyguları, özyeterlik inancına doğrudan deneyimden sonra direkt katkı sağlayan bir diğer öğedir. Öğretmenin başarılı bir dersten deneyimlediği zevk ve memnuniyet duygusu yeterlik duygusunu artırabilir, fakat kontrolü kaybetme korkusu ve stresin yüksek düzeyi düşük özyeterlik inancı olarak sonuçlanabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2006). Başarının kişisel uğraş ve kapasiteye bağlanması özyeterlik inancını yükseltirken, şans veya başkalarının işe müdahalesiyle ilişkilendirilirse, özyeterlik inancını düşürmektedir (Bandura, 1993). Bu nedenle, öğretmenlerin fiziksel koşullarını iyileştirmek ve stresini düşürmek, onların özyeterlik inançlarını yükseltmeye katkı sağlayabilir (Wood ve Bandura, 1989). Şekil 2.3, hem öğretmen özyeterlik kavramını ayrıntılı bir şekilde ele almakta hem de özyeterliğin oluşum sürecini görsel olarak anlatmaktadır.



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

Şekil 2. 3. Öğretmenlerin yeterlik değerlendirmeleri döngüsü

Şekil 2.3, öğretmen özyeterliği konusunda alanyazında yer alan bilgileri özetleyici niteliktedir. Şekilde görüldüğü üzere, ilk olarak öğretmen sözel ikna, dolaylı deneyim, psikolojik uyanış, doğrudan deneyim olmak üzere dört yeterlik bilgi kaynağı bilişsel süreçte yorumlanmıştır. Yorumlama sürecinin ardından, öğretmenin öğretim görevini analiz etmesi ve kendi öğretim yeteneğini değerlendirmesi gelmektedir. Değerlendirme sonucunda öğretmenin özyeterlik inancı oluşmaktadır. Sahip olduğu özyeterlik inancı, öğretmenin hedeflerini belirlemesi, bu hedeflere ulaşma çaba ve ısrarını etkileyerek, hem öğretmenin bireysel hem de okulun toplu performansına yansımaktadır. Bireysel öğretmen performansının etmenlerini öğretmen başarısı, öğrencinin özyeterlik duygusu, öğretmen adanmışlığı ve öğretmen

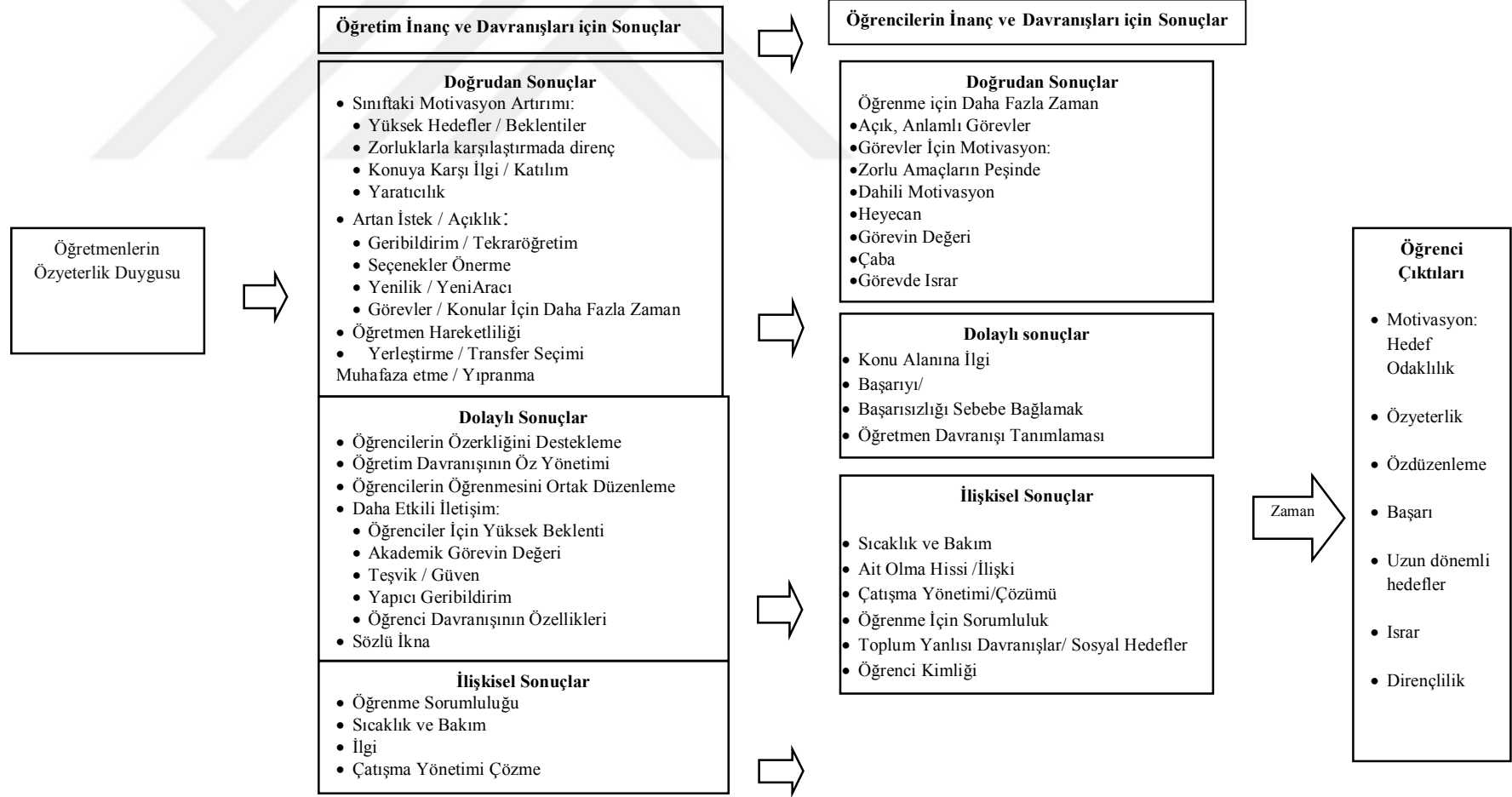
inovasyonu /risk alma oluştururken; toplu okul performansı yeterlik testi performansı, mezuniyet oranları, okula devam oranları, öğretmen memnuniyeti, öğretmen işbirliği ve inovasyon / risk almayı içermektedir. Son olarak, öğretmen kendi performansını değerlendirerek özyeterlik inancı için doğrudan deneyim bilgisi sağlamakta ve bu süreçler bir döngü halinde devam etmektedir. Özyeterlik değerlendirmelerini güçlendirici bir özellik olan döngüsellik, performans ve sonuçları için yeni bir doğrudan deneyim yaratır. Bu deneyim de gelecekte şekillendirilecek süreçler için bilgi sağlar. Yüksek özyeterlik, daha yüksek performansa yönelten yüksek çaba ve ısrara, bunlar da daha yüksek özyeterliğe yöneltir. Tersisi de doğrudur. Daha düşük özyeterlik, daha düşük çaba ve çabuk vazgeçmeye yöneltir. Bu da azalmış özyeterlik ve zayıf öğretim çıktıları ile sonuçlanır (Woolfolk-Hoy, Hoy ve Davis, 2009).

Woolfolk Hoy ve Davis (2005), bu modelin öğretim görevi analizinin durumsal ve gelişimsel doğasını vurguladığını ifade etmişlerdir. Hem Tschannen-Moran ve diğerleri, (1998) hem de Woolfolk-Hoy ve Davis'e (2005) göre, bu döngü sürecinde elde edilen bilgiler sonucunda yüksek özyeterlik inancı olan öğretmenler, çalışmalarında daha çok çaba gösterir ve zorluklarla karşılaşınca kolay vazgeçmezler. Bu durum, öğretmenleri daha yüksek performansa ve gelecekte daha yüksek özyeterlik inancına yöneltir. Tersisi de doğrudur. Daha düşük özyeterlik inancına sahip öğretmenler, çalışmalarında daha düşük çaba gösterme ve ısrarcı olmama eğilimindedirler. Bu da düşük performans ve zayıf öğretim çıktılarına ve daha da azalmış özyeterliğe yöneltir. Sonuç olarak, öğretmenlerin özyeterlik inançları gelecekteki yeterlik değerlendirmelerinin temelini oluşturmaktadır.

Özyeterlik inancı konusunda önemli bir nokta da, yeterliğin değerlendirilmesinde görev ve görev bağlamını değerlendirmenin yanı sıra, insanın bu değerlendirme ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerini bilme gerekliliği, özyeterliğin belirli bir bağlama ve konuya dayanmasıyla açıklanmaktadır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenler belirli bir bağlamda inançlarını oluştururken öncelikle amaçlanan öğretim görevinin gereklerini, daha sonra da bu gereklerini yerine getirmedeki öğretim kapasitelerini değerlendirirler. Bu analiz, görevin zorluğu ve kişinin başarıya ulaşması için yapması gerekenler konusunda çıkarımlar yapmasını sağlar. Bunlar öğrenci özellikleri, materyal ve uygun yöntem kullanımı, teknolojiye erişim imkânı ve fiziksel ortam şartlarıdır. Bağlamsal faktörler arasında ise, yönetici

liderliği, okul iklimi ve meslektaş paylaşımları sayılabilir (Tshannen-Moran ve diğerleri, 1998; Woolfolk-Hoy ve Davis, 2005). Öğretmen yeterliği, kişisel öğretim yeterliği ve öğretim görevi hakkındaki değerlendirmelerin kesişimleri açısından kavramsallaştırılırken, yeterlik ve durumsallığa vurgu yapılmaktadır (Woolfolk Hoy ve Davis, 2005). Görev analizi, öğretmenlerin ilgili alanda deneyimli olmadığı veya göreve yeni başladıkları zaman özyeterlik inançlarında daha belirgin olur (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Ayrıca kişi, bazı konularda kendisini yeterli, bazı konularda ise yetersiz hissedebilmektedir. (Woolfolk Hoy ve Davis, 2005). Öğretmenlerin farklı koşullar altında daha az veya daha çok yeterli hissetmesi beklenebilmektedir (Woolfolk-Hoy ve diğerleri, 2009). Öğretmen bir grup öğrenci ile çalışırken kendisini çok yeterli, farklı bir gruptan öğrencilerle çalışırken daha yetersiz hissedebilir (Gibson ve Dembo, 1984). Sözelimi, bir öğretmen son sınıf edebiyat konularını öğretim konusunda kendisini oldukça yeterli hissederken, birinci sınıf öğrencilerine kompozisyon yazmayı öğretim konusunda daha az yeterli hissedebilir (Woolfolk Hoy ve Davis, 2005). Bu düşünce doğrultusunda, öğretmen özyeterlik inançları belirli bir disiplin bağlamında çalışılmaya başlanmıştır. Riggs ve Enochs (1990), fen öğretimi; Rubeck ve Enochs (1991), kimya öğretimi; Emmer ve Hickman (1990), sınıf yönetimi; Coladarci ve Breton (1997), özel eğitim alanında öğretmenlerin özyeterlik inançlarını araştırmışlardır. Araştırmalarda ayrıca örgüt yapısı, iklim, liderlik türü ve akademik başarı baskısının öğretmen özyeterlik inançları üzerinde etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır (Moore ve Esselman, 1992; Hoy ve Woolfolk, 1993; Webb ve Ashton, 1987).

Bu etkiyi görsel halde özetleyen Şekil 2.4, öğretmen özyeterliğini hem öğretim de öğrenci açısından ayrıntılı bir Şekilde ele alınmıştır.



Kaynak: Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Davis, H. A. (2009). Teachers' self-efficacy beliefs. *Handbook of motivation at school*, 627-653.

Şekil 2. 4. Öğretmenlerin özyeterliği ile öğrenci sonuçları arasındaki olası ilişkiler için bir model

Şekil 2.4'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin özyeterlik inancı, öğretim inanç ve davranışlarını etkilemekte; bu etkiler öğrencilerin inanç ve davranışlarına yansımakta ve zamanla öğrenci çıktılarına dönüşmektedir. Daha ayrıntılı açıdan bakılırsa, öğretmenlerin özyeterlik inancı öğretim inanç ve davranışlarını doğrudan, dolaylı ve ilişkişel yönden etkilemektedir. Doğrudan sonuçlar, sınıftaki motivasyon artırımı (yüksek hedefler / beklentiler, zorluklarla karşılaştırmada direnç, konuya karşı ilgi / katılım, yaratıcılık), artan istek / açıklık (geribildirim / tekrar öğretim, seçenekler önerme, yenilik / yeniden aracı görevler / konular için daha fazla zaman, öğretmen hareketliliği) olarak sıralanmıştır. Dolaylı sonuçlar öğrencilerin özerkliğini destekleme, öğretim davranışının özyönetimi, öğrencilerin öğrenmesini ortak düzenleme, daha etkili iletişim (öğrenciler için yüksek beklenti, akademik görevin değeri, teşvik / güven, yapıcı geribildirim, öğrenci davranışının özellikleri) olarak belirtilmiştir. İlişkişel sonuçlar ise, öğrenme sorumluluğu, sıcaklık ve bakım, ilgi, çatışma yönetimi/ çözümü olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlerin tutum ve davranışlarındaki bu etki, öğrenciler üzerinde doğrudan, dolaylı ve ilişkişel sonuçlara yansımaktadır. Öğrenciler üzerindeki doğrudan sonuçları, öğrenme için daha fazla zaman, açık ve anlamlı görevler, görevler için motivasyon güdülenme (zorlu amaçların peşinde içsel motivasyon / heyecan, görevin değeri ve çaba) olarak sıralanmıştır. Öğrenciler üzerindeki dolaylı sonuçları ise, konu alanına ilgi, başarıyı/ başarısızlığı nedene bağlamak, öğretmen davranışı tanımlaması olarak belirtilmiştir. Öğrenciler üzerindeki ilişkişel sonuçları ise, sıcaklık ve bakım, ait olma hissi /ilişki, çatışma yönetimi/çözümü, öğrenme için sorumluluk, toplum yanlısı davranışlar /sosyal hedefler, öğrenci kimliği üzerindeki etkisidir. Öğretmenin özyeterlik inancı, öğretim inanç ve davranışları ile öğrenci inanç ve davranışları üzerinden zamanla öğrenci çıktılarını etkiler. Bu çıktılar, motivasyon (hedef odaklılık, özyeterlik), özdüzenleme, başarı, uzun dönemli hedefler, ısrar ve dirençlilik olarak sıralanmıştır.

Alanyazındaki bu sonuçlarla ilgili çeşitli çalışmalar da yapılmıştır. Öğretmen özyeterlik inançları zaman yönetimi, sınıf yönetimi, strateji seçimleri ve soru sorma teknikleri gibi önemli öğretimsel kararların altyapısını oluşturmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Saklofske, Michayluk ve Randhawa, 1988; Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; akt, Soodak ve Podell, 1996). Allinder (1994), yenilikçi öğretim yöntemlerinin kullanımı, çeşitli öğretim materyal ve yaklaşımlarını denemede isteklilik ile özyeterlik inançlarının ilişkili olduğunu iddia etmektedir (Tschannen-Moran ve

diğerleri, 1998). Özyeterlik inançları, öğretim konusunda öğretmenleri güdülemekte, öğretim konusundaki çaba ve ısrar miktarlarını etkilemektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Bandura (1993), belirli bir durumda düşük yeterlik hissi olan kişilerin kolayca stres ve depresyon kurbanı olduklarını, çünkü zor görevlerle kişisel olarak başa çıkamadıklarını düşündüklerini bildirmiştir. Çünkü öğretmenler, hedeflenen sonuçlara ulaşmak için gerekli yöntem ve teknikleri bilseler dahi, öğrencilerle bu konularda başarılı olamayacaklarını düşündüklerinde; öğretimi planlama, öğretim için hazırlanma ve uygulama konusunda daha az gayret göstermekte ve ilk zorlukta vazgeçebilmektedirler (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2006). Öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğretmenlerin öğretim için harcadıkları çaba, amaçları, zorluklara karşı dirençleri ve başarısızlıklarında toparlanmalarında etkilidir (Bandura, 1977). Bunlarla birlikte, öğretmenlerin özyeterlik inançları, karmaşık bilgi ve beceriyi düzenleme, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre öğretimi planlama, öğretim sürecindeki zorlukları öngörme yeteneklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2006). Öğretmenlerin özyeterlik inancının, öğrencilerin yanlış cevaplarına tepkilerini olumlu yönde, başarısızlık durumunu kolayca kabullenme eğilimini olumsuz yönde etkilediği görülmüştür (Gibson ve Dembo, 1984). Ayrıca özyeterlik inancı ile mesleğe devam etme isteği arasında da bir ilişki ortaya çıkmıştır (Coladarcı, 1992; Evans ve Tribble, 1986). Öğretmen adaylarının yeterlik inançları, çocuklara yönelik tutum ve kontrol ile de ilişkilendirilmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Çevrenin öğrenci öğrenmesine etkisinin kendi yeteneklerini kullanmayı zorlaştırdığına inanan öğretmenler, öğretim sonuçlarının geliştirilmesinin kendi denetimlerinin dışında olduğuna inanmaktadırlar. Zor ve güdülenme düzeyi düşük olarak düşünülen öğrencilerle çalışma konusunda kendi yeteneklerine güven duyan öğretmenler, öğrenme sonuçlarını iyileştirmede içsel kontrolün etkili olduğuna inanmaktadırlar. Öğretim sonuçlarının kendi kontrolünde olduğuna inanan öğretmenlerin daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenlerin yenilikleri uygulamadaki isteklilik ve stres düzeyleri, öğretmenlik mesleğine devam etme arzuları ve zamanı etkin kullanma ile kişisel öğretim becerileri arasında olumlu bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşılmışlardır (Smylie, 1988; akt, Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Ayrıca, öğretmenliğin ilk yıllarını tamamladıktan sonra güçlü bir etkililik duygusu bildiren öğretmenler, mesleki doyum ve öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutuma sahiptir.

Ayrıca daha az stres yaşar ve öğretmenlik yaptıkları ilk yılda aldıkları desteği yeterli bulurlar. En önemlisi, ilk yıllarından sonra yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenlerin, diğer deneyimsiz öğretmenlere göre daha iyimser oldukları ve öğretim mesleğini sürdürmeye daha istekli oldukları ortaya konmuştur (Hoy ve Spero, 2005; Jamil, Downer, ve Pianta, 2012).

Öğrenciler açısından ele alındığında ise, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının onların davranış ve yeteneklerinin yanı sıra özyeterlik inançları, güdülenmeleri ve başarıları üzerindeki etkisini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ashton ve Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; Ross, 1992; akt, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğrenci başarısına ek olarak, öğrenci tutumu ve duygusal gelişimiyle de ilişkilidir (Gibson ve Dembo, 1984). Ayrıca, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğrencilerin okula, öğrenmeye ve öğretmene karşı tutumunu da etkilemektedir (Woolfolk ve diğerleri, 1990; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmen, öğretim ve öğrenci üzerinde etkisi olduğu alanyazında belirtilen öğretmen özyeterlik inancı kavramının gelişiminin incelenmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Rand Şirketinin bir önsezi veya bir heves olarak başlamış olabileceği, fakat elde ettiği güçlü sonuçlar yoluyla öğretmen özyeterlik kavramının doğuşunu sağladığı ileri sürülmüştür. Kuramsal olarak Rotter'ın "Güçlendirme İçin İçer Karşı Dış Kontrole İlişkin Genel Hükümler" başlıklı makalesindeki bakış açısını temel alarak, Rand'ın araştırmacıları, öğretmenlerin eylemlerinin gücünü kontrol edebilecekleri ve bu güce olan inançlarının öğretim sonuçlarında etkili olduğuna inandıklarını belirtmişlerdir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Bu düşünce doğrultusunda, okuma eğitimin etkililiği konusunda geliştirdikleri bir araca eklenen iki madde ile öğretmen özyeterlik çalışmaları için ilk adımı atmış oldular (Woolfolk-Hoy ve Davis, 2005; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Rand araştırmacılarının eklediği iki maddeden ilki, "Bir öğretmen doğrudan, çok fazla bir şey yapamaz. Çünkü bir öğrencinin güdülenmesinin ve performansının büyük bir kısmı ev ortamına bağlıdır" maddesi, öğretmenlerin kendilerinin ve okulun etkisi ile dış faktörlerin etkisini karşılaştırması nedeniyle "Genel Öğretim Yeterliği" (General Teaching Efficacy) olarak adlandırılmıştır. İkinci madde ise, "Gerçekten uğraşırsam, en zor ve isteksiz öğrencilerle bile iletişim kurabilirim" biçiminde ifade edilmiştir. Bu ifade, öğretmenlerin öğrenmeyi etkileyebilecek zorlukların üstesinden gelebilmede kendi yeteneklerine güven duygusunu temsil ettiği için "Kişisel Öğretim

Yeterliği” (Personal Teaching Efficacy) olarak isimlendirilmiştir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Rand’ın çalışmasının başarıyla sonuçlanması, ğretmen yeterliği kavramının daha derin bir şekilde çalışılması ve bu konudaki araştırmaların sayısında artış meydana getirmiştir. Yalnızca iki maddenin geçerli ve güvenilir bir şekilde zyeterlik kavramını ölçmesi konusundaki kuşkular, araştırmacıları daha kapsamlı bir lme aracı hazırlamaya yneltmiiştir. Rose ve Medway (1981), “ğretmen Kontrol Odağı”, Guskey (1981), “ğrenci Başarıı İçin Sorumluluk” ve Ashton, Olejnik, Crocker ve McAuliffe (1982), “Webb lği” isimli araçlarla Rotter’ın kuramını temel alarak zyeterlik ölçmeyi amaçlamışlardır. Bu araçların ortak noktası, öğretmenlerin kontrolündeki etmenlerden çok, ğrenci ve evre faktörlerinin etkisini dikkate almaktadır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Rose ve Medway (1981), “ğretmen Kontrol Odağı” isimli araçlarında ğrenci başarı/ başarısızlığı konusunda sorumluluğu öğretmenin içsel olarak mı hissettiği yoksa dışsal öğelere mi yüklediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Guskey’in (1981), “ğrenci Başarıı İçin Sorumluluk” isimli aracında, öğretmenden ğrenci başarı ve başarısızlığını, 100 puan üzerinden kendisi ve diğer nedenlere dağıtımalarını istenmektedir. Guskey (1981), bu araçtan elde edilen puanlar ile iki Rand öğesinden elde edilen puanları toplamıştır. Ashton ve diğerleri (1982) ise, bu iki çalışmadan habersiz olarak Rand’ın iki sorusunun geçerlik ve güvenirliğini artırmak amacıyla, bu konuda araç geliştirmek için çalışmışlardır (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Rand, Rose ve Medway (1981), Guskey (1981) ile Ashton ve diğerlerinin (1982) alışmalarının ardından, Bandura (1977) “zyeterlik: Davranışsal Değişimin Birleştirici Bir Kuramına Doğru” (Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change) başlıklı makalesiyle, bu konuda ikinci bir başlangıç yapmıştır. Bandura (1986), sosyal bilişsel kuram ile yeterlik beklentisinden farklı olarak, sonuç beklentisi isimli bir beklenti türü daha ortaya atmıştır. Yeterlik beklentisi, kişinin bir görevi yerine getirmek için gerekli eylemleri düzenleyebilme konusundaki kapasitesine olan inancıdır. Sonuç beklentisi ise, beklenen görevi yerine getirdiğinde olası sonuçlara dair inancıdır. Ödül, ceza, eleştiri ve zdeğerlendirme şeklinde olabilen sonuç beklentileri, görev için caydırıcı ya da teşvik edici olabilmektedir.

İnsanın bir eylemi gerçekleştirmeye ilişkin inançları (özyeterlik algısı) ile eylemin sonuçlarını etkilemeye dair inançlarının (kontrol odağı) aynı olmaması, bu iki durum arasında zayıf bir ilişkinin bulunması nedeniyle, davranışta özyeterlik inancı önemli bir etken iken, kontrol odağının zayıf olarak kalmaktadır. Ayrıca insan bir eylemin sonucunun kontrol edilebilir olduğunu düşünebilir, fakat bu düşünce onun bu eylemi gerçekleştirebileceğine dair kendine güvенеceği anlamına gelmez (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Ashton ve Webb (1982) ile Gibson ve Dembo (1984), Bandura'nın (1977 ve 1993) bu iki ögesini temel alarak özyeterlik konusunda çalışmalar yapmışlardır. Ashton ve Webb (1982), Rand Şirketi tarafından geliştirilen; Gibson ve Dembo (1984) ise, kendi geliştirdikleri öğretmen özyeterlik aracını uygulamış ve Bandura'nın sonuç beklentileri adını verdiği ifadeleri "Öğretim Yeterliği"; yeterlik beklentileri ifadelerini de "Kişisel Yeterlik" olarak isimlendirmişlerdir (Soodak ve Podell, 1996). Woolfolk ve Hoy (1990) ise, bu araştırmacıların öğretim yeterliği olarak adlandırdığı ifadelerin sonuç beklentisinden çok, dış etkilerin üstesinden gelme (bir tür yeterlik beklentisi) olduğunu belirtmişlerdir. Bandura'nın kuramına uygun olduğunu düşünerek Gibson ve Dembo (1984), özyeterlik inancını öğretmenlerin öğrencide olumlu değişim gerçekleştirebilmesine dair yetenek değerlendirmesi, sonuç beklentisini ise öğrenme üzerindeki çevre koşulları ve öğrenci özellikleri olarak ele almışlardır. Yapılan araştırmalar sonucunda da "Kişisel Öğretim Yeterliği" ve "Genel Öğretim Yeterliği" olmak üzere iki bağımsız yapı ortaya çıkmıştır.

Bandura (1997) ise, bu çalışmalardan sonra kendi kuramından yola çıkarak özyeterlik inancı konusunda bir araç geliştirmiştir. Öğretmenlerin özyeterlik inancının, gerçekleştirmeleri gereken farklı görev türleri için aynı olmaması gerektiğini ifade etmiştir. Karar vermeyi etkilemede yeterlik, okul kaynaklarını etkilemede yeterlik, öğretim yeterliği, disiplin yeterliği, ana baba katılımını etkinleştirmede yeterlik, topluluk katılımını etkinleştirmede yeterlik ve olumlu okul iklimi yaratmada yeterlik olmak üzere yedi boyutta 30 maddelik bir araç oluşturmuştur. Özyeterlik konusundaki bağlamsal etkiler incelendiğinde, yetenekli öğrenciler ve düzenli ortam, öğretmenin uzmanlık alanında çalışıyor olması, orta düzeyde bir iş yükü ve işbirlikçi bir okul kültürüne sahip olduğu durumlarda daha yüksek düzeyde yeterlik hissettikleri anlaşılmaktadır. Bu nedenle, yeterlik

değerlendirmesinde, bağlam ve görevin gereklilikleri ile ilgili birimin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirmek gereklidir (Ross, 1998).

Özyeterlik kavramı, insanın gelişim evrelerine benzetilmektedir. Öğretmenlerin sahip oldukları yeteneklere dair inancının önemli olduğu düşüncesi ve bu konudaki çalışmaların ilgi çekici bulguları, çocukluk döneminde yaşanan keyifli zamanlara, kavramın ölçülmesi ile ilgili zorluklarda ergenlik döneminin kaçınılmaz zorluklarıyla mücadele edilmesine benzetilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Zimmerman (1995) özyeterlik yapısının ölçüm yöntemlerini çözümlemiş ve beş noktaya işaret etmiştir: (1) Özyeterlik, kişinin fiziksel ve psikolojik özellikler gibi bireysel niteliklerine değil, etkinlikleri yerine getirme yeteneğine ilişkin değerlendirmesidir. (2) Özyeterlik, tek boyutlu değil, aksine çok boyutlu bir yapıdadır ve farklı işlev alanlarıyla ilişkilidir. (3) Birçok yetersizlik, yeteneklerin kullanılmasını teşvik etmekte veya zarar vermektedir, bu nedenle özyeterlik içeriğe bağlıdır. (4) Özyeterlik, örneklere veya diğer ölçütlere göre değil; performans ölçütüne bağlıdır. Bir kişi, işe ilişkin olarak kendi yapılabileceklerini değerlendirir; başkalarının ne kadar iyi yapabileceğine odaklanmaz. (5) Özyeterlik, kişi ilgili etkinliği yapmadan önce ölçülür.

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ahlaki eğitim, etik ikilem, etik duyarlık ve özyeterlik konularındaki yerli ve yabancı çalışmalar, konularına göre tarihsel bir sıra içerisinde düzenlenerek sunulmuştur.

2.10.1. Etik Duyarlıkla İlgili Araştırmalar

Bergem (1993), “Mesleki Ahlaka Bakış Açılarını İnceleme” başlıklı çalışmada, öğretmen adaylarının mesleki ahlakının doğası ve gelişimini incelemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla, 65 öğretmen adayı ile Lisa Boek'in mesleki işbirliğine ilişkin ahlaki ikilemi konusunda görüşmeler yapılmıştır. Ayrıca mesleki etik becerilerinin öğretim uzmanlıklarına etkisi de incelenmiştir. Mesleki etik becerileri, ahlaki duyarlık ve ahlaki karar alma olarak isimlendirilmiştir. Sonuç olarak, bu konuda ders alan öğrenciler, eğitimin başında olan öğretmen adaylarından daha fazla etik meseleleri tanımlayabilmişlerdir. Öğretmen adayları, buldukları çözüm yollarının en iyisi olup olmadığı konusunda emin olmadıklarını

belirtmişlerdir. Ayrıca sosyal duyarlılık, diğer adıyla ahlaki duyarlılık, öğretmen uzmanlığının önemli bir etkeni olarak değerlendirilmiştir. Colnerud (1997), “Öğretimde Etik İkilemler” başlıklı çalışmasında, 189 öğretmenden yaşadıkları 223 etik ikilem örneği toplamıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. İlk olarak, öğretmenin etkinliklerini etkileyen normlar beş başlık altında toplanmıştır: Bunlar, kişilerarası etik normlar, görevden kaynaklanan içsel mesleki normlar, kurumsal normlar, sosyal uyum normları ve kendini koruma normlarıdır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, en fazla kişilerarası etik normlar, daha sonra mesleki, sosyal, kurumsal ve kendini koruma normları arasında ikilemde kaldıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca etik normların beş alt başlığı arasındaki çatışmalar da belirlenmiştir. Kişilerarası etik normlar içerisinde en fazla çatışma, dürüstlüğe saygı ile olumsuzluklardan korunma arasında ortaya çıkmıştır.

Pope, Green, Johnson, Mitchell (2009), “Öğretmenlerin Sınıf Değerlendirmelerindeki Etik İkilemlerini İnceleme” başlıklı çalışmalarında, Amerika'nın güney bölgesindeki, yüksek lisans yapan 103 eğitimci ile öğrencilere not verme sırasında karşılaştıkları ikilemleri araştırmışlardır. “Öğrencileri değerlendirirken ikilemde kaldığınız bir olayı yazınız” şeklinde bir açık uçlu soru yoluyla veriler toplanmıştır. Veriler, not kirliliği (öğrencinin performansı ile diğer etkenlerin karıştırılması) ve zarar vermeme (öğrencinin çeşitli alanlardaki gelişimine zarar vermeme) başlıkları altında incelenmiştir. Ayrıntılı analiz sonucunda, en çok birbiriyle çatışan kurumsal gereklilikler, daha sonra sırasıyla öğrenci, öğretmen ve ana baba ihtiyaçlarının kurumsal gerekliliklerle çatışması, en son olarak da temel değerlerin birbiriyle çelişkili olduğu durumlarda öğretmenlerin ikilemde kaldıkları belirlenmiştir.

Sanger ve Osguthorpe (2013), “Model Olma Olarak Ahlaki Eğitim: Öğretmen Adaylarının Temel Bir İnancını Ele Alma, Analiz Etme ve Raporlama” başlıklı çalışmalarında, bir devlet üniversitesinde okumakta olan 92 öğretmen adayından açık uçlu soru formu yoluyla öğretimin ahlaki yönünü araştırmışlardır. Araştırmacılar öğretimin ahlaki boyutunun incelenmesiyle bu alandaki inançların aydınlatılabileceği ve mesleki etik eğitimi gibi uygulamaların geliştirilebileceğini belirtmişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adayları doğru ve yanlışın öğretilabileceğini düşünmekte ve model almayı ahlaki eğitimin temel bir parçası olarak görmektedirler. Öğretmen eğitimcilerinin Bandura'nın gözlemleyerek öğrenme kuramı ve

Noddings'in ilgi kuramı yoluyla öğretmen adaylarının bu konudaki inançlarını daha geniş açıdan ele almaları ve incelemelerinin yararlı olacağını düşünmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretimin ahlaki boyutundan farkında olarak ve bu konuda eğitim alarak mesleğe hazırlanmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Bebeau, Rest ve Yamoore (1985), "Diş Hekimliği Öğrencilerinin Etik Duyarlık Testi" başlıklı araştırmalarında, mesleki etik kodlardaki zorunluluklarla ilişkili olarak diş bakım endüstrisinde etmenleri yorumlama konusunda kişisel yetenekleri ölçmek için bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar, hem görev yapmakta olan diş hekimlerinden hem de alan uzmanlarından senaryo örnekleri almışlardır. Bu yolla dört senaryo oluşturulmuştur. Senaryolar, drama haline dönüştürülmüş ve video kaydı yapılmıştır. Diş hekimliği mesleğinin sorumlulukları ve hastanın refahı ile ilgili konuları içeren bir görüşme formu oluşturulmuştur. Öğrencilerin cevapları için puanlama ölçütleri, ahlak felsefecileri ve diş hekimleri tarafından oluşturulmuştur. Video kayıtları 145 birinci sınıf, 130 ikinci sınıf diş hekimliği öğrencilerine izlettirilmiştir ve kendilerini bu diş hekimi yerine koyup tedavi önerirken dikkat ettikleri konular hakkında sorular sorulmuştur. Verdikleri cevaplara göre etik duyarlılıkları (1-3 arası) puanlanmış ve ardından Rest tarafından geliştirilen DIT (Meseleleri Tanımlama Testi) testi sonuçları ile olan ilişkisi incelenmiştir. Sonuç olarak, etik duyarlık ile etik değerlendirme arasında anlamlı orta düzeyde bir ilişki bulunmuş ve DEST'in (Diş Hekimliği Etik Duyarlık Testi) bu alanda etik duyarlığı ölçme açısından geçerli ve güvenilir bir araç olduğu görülmüştür.

Bergem (1986), "Öğretmenlerin Düşünmesi ve Davranışları: Etik (Sosyal) Duyarlık ve Ahlaki Karar Vermenin Öğretmen Adaylarının Öğretim Performanslarındaki Rolüne İlişkin Deneysel Bir Çalışma" başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmacı, ahlaki davranışın gerçekleşmesindeki içsel süreci açıklamayı hedefleyen bu çalışmada, öğretmen davranışlarındaki ahlaki birleşeni test etmiştir. Amerika'da bir üniversiteden 83 öğretmen adayı ile nitel ve nicel yöntemle çalışılmıştır. Araştırmada, Sandven (1975) tarafından geliştirilen sosyal duyarlık anketi, DIT testi ve 14 davranış ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda etik duyarlık ile etik değerlendirme arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür. Etik duyarlık ve öğretim performansı arasında anlamlı ilişki bulunurken, ahlaki değerlendirme ile öğretim performansı arasında bir ilişki bulunamamıştır. Sonuç

olarak, öğretmen davranışlarının ahlaki bir bileşen olduğu ve öğretmen adaylarının sosyal duyarlılığının öğretim performansında küçük ama önemli bir etkisi olduğu ortaya konmuştur.

Mcneel'in (1994) "Üniversite Öğretimi ve Öğrenci Ahlaki Gelişimi" başlıklı çalışmasında, 22 üniversite öğrencisine dört kayıtlı drama durumu izletilmiştir. Dramalardan ilki kopya çekme, öğrenme problemleri ve ırkçılık; ikincisi cinsiyet, taciz, depresyon, ilişki bağımlılığı; üçüncüsü ana baba ölümüne üzülmeye, özerklik, kariyer kararları, ana baba baskısı; dördüncüsü alkolün yanlış kullanımı ve sonuçları, sorumsuzluk ve güven kırılması ile ilgilidir. Dramayı izledikten sonra, öğrencilere "dramadaki kahramanların en iyi arkadaşı olsalardı, dikkate alacakları noktaların neler olduğu" sorulmuştur. Çözümlemelerde bazı senaryolarda kadın öğrencilerin lehine cinsiyet farklılığı bulunmuştur.

Brabeck, Rogers, Şirin, Henderson, Benvenuto, Weaver ve Ting (2000), "Okullardaki Cinsiyet ve Irksal Hoşgörüsüzlüğe Karşı Etik Duyarlılığı Artırma: Irksal Etik Duyarlık Testi Geliştirme" başlıklı çalışmalarında, ortaokullardaki etik tepki gerektiren ırksal ve cinsiyete dayalı hoşgörüsüzlük örneklerini tanımlamayı, duyarlığın psikolojik süreçlerini ölçen bir araç geliştirmeyi, okul ortamındaki ırksal ve genetik hoşgörüsüzlüğün okul temelli meslek örgütleri tarafından geliştirilen etik kodlar ile bağlantısını ortaya koymayı ve geliştirilen aracın (REST) güvenilirliğini araştırmayı amaçlamışlardır. Belirlenen etik ilkeler, mesleki yeterlik, dürüstlük, mesleki ve bilimsel sorumluluk, diğerlerinin haklarına saygı ve refahlarını dikkate almaktır. Irksal duyarlık testi beş senaryodan oluşmaktadır. Bu senaryolar araştırmacılar tarafından gazete ve dergilerdeki yazılardan toplanmıştır. Farklı ırksal ve etnik özelliklere sahip yüksek lisans öğrencileri tarafından yazılardaki hoşgörüsüzlükler belirlenmiştir. Ayrıca azınlık olan üniversite öğrencilerinden, bu konudaki yaşantılarını anlatmaları istenmiştir. Sekiz durum oluşturulmuş ve bu durumlar bir senarist tarafından beş senaryoya dönüştürülmüştür. Senaryoların etik kodlarla doğrudan ilişkili olup olmadığı kontrol edilmiş ve video çekimi için diyalog haline dönüştürülmüştür. Dokuz öğrenciye video izletilmiş ve Bebeau Rest ve Yamoor (1985) tarafından geliştirilmiş olan yarı yapılandırılmış görüşme formu uyarlanarak elde edilen form yoluyla pilot çalışma ve puanlama çizelgesi yapılmıştır. Beş senaryoda toplam 37 etik mesele bulunmaktadır ve öğrencilerin farkındalık düzeyi 1-3 arası puanlanmıştır. Araç, Çokkültürlü Farkındalık Bilgi Beceri Testi

(MAKKS) ile birlikte 1998 yılında Northeastern Üniversitesinde 34 lisans ve 8 yüksek lisans öğrencisine uygulanmıştır. İki hafta sonra test-tekrar test yöntemi ile tekrar uygulama yapılmıştır. Sonuç olarak, aracın iki uygulama sonuçları birbiriyle tutarlı çıkmış ve ırksal ve cinsiyete dayalı etik duyarlılığı ölçen güvenilir bir araç olduğu kabul edilmiştir. Ancak MAKKS ile REST arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Clarkeburn (2002), “Bilimde Etik Duyarlık İçin Bir Test” başlıklı araştırmasında, lisans düzeyinde fen alanında eğitim gören öğrencilerin aldıkları etik dersinin etkisini belirlemek için bir kâğıt kalem testi (TESS) geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, öğrencilerden sonuçlandırılmamış üç senaryoya yanıt vermelerini istemiştir. 1999-2000 öğretim yılında Glasgow Üniversitesinde lisans düzeyindeki Biyosistem Bölümünden 20 birinci ve 20 üçüncü sınıf öğrencisi çalışma grubunu oluşturmaktadır. Birinci senaryo oldukça karmaşık ve fazla etik sorun içerdiği için çıkarılmıştır. Daha sonra ikinci ve üçüncü senaryolar, öğrencilerin etik sorunları fark etme düzeyine göre 0 ile 3 arasında puanlanmıştır. Buna ek olarak, Perry testi ve üç Rest (1983) tarafından DIT testi uygulanmıştır. Öğrencilerin etik konuları tanıma düzeyleri görece olarak düşük (15 tam puan üzerinden 5’den az), açıklama düzeyleri yüzeysel bulunmuştur. Araştırmacı, etik derslerinin öğrencilerin etik sorunları tanıma becerilerinde belirgin bir etkisi olabileceği sonucuna ulaşmıştır. Üniversite eğitimindeki bilim etiği dersinin ise, etik duyarlık konusunda bir etkisi olmadığını belirtmiştir. Bu nedenle, öğrencilerin farkındalıklarını artırmak ve etik duyarlıklarını geliştirmek için eğitim programları tasarlanmasının mümkün ve gerekli olduğunu belirtmiştir.

Fedeles (2004), “Öğretmen İlgi Anketi: Lise Öğretmenleri İçin Ahlaki Duyarlık Ölçüm Aracının Geliştirilmesi ve Geçerliliği” başlıklı çalışmada, öğretmenler için bir ahlaki duyarlık aracı geliştirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı, her senaryoda dört farklı meselenin bulunduğu dört senaryodan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmiştir. Araştırma sonucunda ahlaki duyarlık aracının, ahlaki değerlendirme ve sözel akıcılık ölçekleriyle de ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ahlaki duyarlık konusunda kadın öğretmenler lehine anlamlı fark varken, yaş değişkeni açısından gruplar arasında fark tespit edilmemiştir.

Chubbuck, Burant ve Whipp (2007), “Yeni Başlayan Öğretmen Adaylarındaki Ahlaki Duyarlığın Olasılığı ve Varlığı” başlığındaki araştırmalarında, öğretmen adaylarının eğitimlerinin başlangıcındaki yansıtıcı yazı ve konuşmalarındaki ahlaki nitelikleri belirlemişlerdir. Bu bağlamda, altı öğretmen adayının öğretmenlik eğitimlerinin ilk iki döneminde yansıtıcı yazıları incelenmiş ve üçüncü dönemlerde kendileriyle odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ahlaki duyarlığı bireysel odaklı, toplumsal odaklı ve entellektüel odaklı olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Bireysel odaklı duyarlığın belirli ahlaki nitelikleri, birey için sorumluluk, adalet ve şefkattir. Toplumsal odaklı duyarlığın ahlaki nitelikleri, toplumsal meseleler için sorumluluk, toplumsal bakış açısı, toplumsal düzeyde eyleme yönelik yönlendirme. Entellektüel odaklı duyarlığın nitelikleri karmaşıklığa açıklık, yansıtma ve tevazudur. Sonuç olarak, araştırmacılar öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programına "boş bir levha" olarak gelmediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarını yetiştiren eğitimcilerin ve öğretmen eğitim programını hazırlayan kişilerin, öğretmen adaylarının yalnızca bilişsel ve entellektüel gelişimleri değil, bu konudaki potansiyellerini güçlendirmeleri konusunda da çalışma yapmalarını önermektedirler.

Ehricha, Kimbera, Millwata ve Cranston (2011), “Etik İkilemler: Öğretmen Uygulamalarını Anlamak İçin Bir Model” başlıklı araştırmalarında, öğretmenlerin günlük uygulamalarında sık sık etik ikilemlerle karşılaştıklarını belirlemiş; birey ve gruplarla yaşadıkları etik ikilemlerde bir karar verme modeli geliştirmişlerdir. Bu amaçla, öğretmenlere üç etik konu içerikli senaryo sunulmuştur. Çalışmadan elde edilen veriler ve bu konudaki alanyazından yararlanarak öğretmenlerin yaşadıkları ikilemleri en aza indirmek için çeşitli öneriler sunulmuştur. Bunlar, ikilemlerin güvenilir diğer kişilerle paylaşılması, meydana gelen zararlı eylemleri engelleyebilecek kurumsal yapıya sahip okullar, öğretmenlerin kişisel ve mesleki etik değerlerini ifade etmelerinin gerekliliği, ikilemlerde çok sayıda güç olduğunu kabul etme, belirli konularda öğretmenlerin eğitimlerine duyulan ihtiyaç, öğretmenlere uygun hazırlık ve desteğin gerekliliğidir.

Ottekin–Demirbolat ve Aslan (2014), “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Etik Duyarlıklarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Sinop İli Örneği)” başlıklı çalışmalarında ilköğretim öğretmenlerinin etik duyarlık becerilerini cinsiyet, görev yaptıkları okul kademesi, anne ve baba eğitim düzeyleri, üniversite öncesi

yaşadıkları yerleşim merkezi ve en son mezun oldukları öğretim kurum değişkenleri açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Tirri ve Nokelainen (2007) tarafından geliştirilen “Etik Duyarlık” ölçeği ile 451 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilk ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin etik duyarlık düzeylerinin yüksek olduğu ortaya konmuştur. Öğretmenlerin en yüksek beceri düzeyi “Başka İnsanlarla İlişki Kurmaya Özen Gösterme” ve “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” ve en düşük beceri düzeyi “Duyguların Okunması ve İfade Edilmesi” ve “Sosyal Önyargıları Engellemek” boyutlarında bulunmuştur. “Yorum ve Görüşler Geliştirmek” boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere; “Eylem ve Seçenek Sonuçlarının Belirlenmesi” boyutunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010), “Öğretmen Davranışlarının Kamu Meslek Etiği İlkelerine Uygunluğu” başlıklı çalışmalarında, ilköğretim öğretmenlerinin davranışlarının kamu etiğine uygunluğunu belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada nitel ve nicel yöntem birlikte kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir ölçme aracıyla 301 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretmenlerin çoğunlukla orta düzeyde kamu etiğine uygun davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin meslek etiğine uygun davranma nedeninin daha çok yasalar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Altinkurt ve Yılmaz (2011), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlerin Mesleki Etik Dışı Davranışlarıyla İlgili Görüşleri” başlıklı çalışmalarında, u öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerinin davranışlarını etik açıdan değerlendirmelerini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından 2009 yılında geliştirilmiş olan “Etik Dışı Davranışlar” ölçeği ile 322 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarına göre, uygulama öğretmenleri çoğunlukla hiçbir zaman etik dışı davranışlar göstermemektedirler. Araştırmada öğretmenlerin en fazla gösterdikleri etik dışı davranış, “Başarısı düşük öğrencilerle yeterince ilgilenmemek” en az gösterdikleri etik dışı davranış ise “Dini konularda baskı yapmak” olarak tespit edilmiştir.

Pelit ve Güçer (2006), “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleği ile İlgili Etik Olmayan Davranışlara ve Öğretmenleri Etik Dışı Davranışa Yönelten Faktörlere

İlişkin Algılamaları” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarına göre etik olmayan davranışları ve bu tür davranışların nedenlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmacılar tarafından geliştirilen bir anket ile 630 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Kadın öğretmen adayları öğrencilerle ilişkiler ve görevle ilgili sorumluluklar konusunda erkek öğretmen adaylarından daha duyarlı iken; son sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre öğrencilerle ilişkiler açısından daha hassas oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Uğurlu ve Polat (2011), “Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” başlıklı çalışmalarında, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Üstüner (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği” ile veriler toplanmıştır. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının birinci sınıf öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleği konusunda daha duyarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sakar ve Ayberk, (2015) “Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ve Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin Çeşitli Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme tutumları ile mesleki etik ilke algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. “Eleştirel Düşünme Tutum Ölçeği” (Özelçi, 2012) ve “Mesleki Etik İlkeler Ölçeği” (Manolova, 2011) ile 560 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Eleştirel düşünceye yönelik tutum ve mesleki etik ilkeler ölçeğinin bazı boyutlarında sosyoekonomik ve baba eğitim düzeyine göre farklılık bulunurken, anne eğitim durumlarında fark bulunmamıştır.

2.10.2. Özyeterlik Çalışmaları

Evans ve Tribble (1986), “Öğretmen Adayları Arasında Algılanan Öğretim Problemleri, Özyeterlik İnançları ve Öğretime Adanmışlık” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmacılar, öğretmen adayları ile öğretmenlerin algıladıkları öğretim problemleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar ile öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretime adanmışlıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araç olarak, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen özyeterlik ölçeği, Vennman (1984) tarafından belirlenen 18 öğretim probleminin yer aldığı anket ve beşli Likert tipi öğretime adanmışlık ölçeği kullanılmıştır. Çalışmaya 179 öğrenci katılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmen adayları ve yeni öğretmenlerin ortak öğretim problemleri öğrencileri güdüleme, bireysel farklılıkları kabul etme, sınıf işlerini düzenlemedir. Ayrıca, yeni öğretmenlerin sınıf disiplini, öğrenci çalışmasını değerlendirme ve ana baba ilişkilerinde; öğretmen adaylarının konu alanlarında problemleri olduğu ifade edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, algılanan problemler arasında anlamlı fark olmadığı, fakat okul türü açısından öğretmen adayları arasında anlamlı fark olduğu ortaya konulmuştur. Ortaokul öğretmen adaylarının sınıf disiplini, bireysel farklılık ve meslektaşlarla ilişkiler konusunda problem algılarının daha düşük olduğu ifade edilmiştir. Özyeterlik açısından ise, kadın öğretmen adaylarının erkek adaylarına oranla, ilkokul öğretmen adaylarının da ortaokul öğretmen adaylarına oranla daha yüksek yeterliğe sahip oldukları görülmüştür. Adanmışlık açısından da, ilkokul öğretmenlerinin adanmışlıklarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Algılanan problemler ile özyeterlik arasında bir ilişki yokken; özyeterlikle adanmışlık arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Riggs ve Enochs (1990), “İlköğretim Öğretmenlerinin Fen Bilgisi Öğretimine İlişkin Özyeterlik İnançları Ölçeğinin Geliştirilmesine Doğru” başlıklı çalışmalarında, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ölçeğin genel özyeterliği ölçmesi ve bazı maddelerin heterojen olması nedeniyle yeni bir araç geliştirmeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen özyeterlik aracının bazı maddeleri atılmış, yeni maddeler eklenmiş ve 50 maddelik bir araç oluşturulmuştur. Pilot çalışmanın örneklemini 71 öğretmen adayı oluşturmuştur. Pilot çalışma sonucunda 25 madde kalmıştır. Asıl uygulamada 330 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Erkek öğretmen adaylarının, öğretim yeterliği boyutunda inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Enochs, Scharmann ve Riggs (1995), “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kontrolü ile Sonuç Beklentileri Arasındaki İlişki” başlıklı çalışmalarında, öğretmen özyeterlik inançları ile öğrenci kontrol inançları arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen STEBI-B ve Willower ve diğerleri (1967) tarafından geliştirilen öğrenci kontrol ideolojisi araçları kullanılmıştır. Midwestern Üniversitesinden 73 öğretmen adayı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Fen öğretimine ilişkin özyeterlik inançları ile üniversitede alınan ders sayısı ve öğrenci kontrol eğilimi arasında

negatif ilişki, fen öğretimi için harcanan zaman arasında ise pozitif ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Soodak ve Podell (1996), “Öğretmen Yeterliği: Çok Boyutlu Bir Yapıyı Anlamaya Doğru” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada, öğretmen yeterliğinin boyutlarını belirleme amaçlanmıştır. Araştırmada Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen 16 maddelik ölçeğe, 18 madde daha eklenerek oluşturulan bir araç kullanılmıştır. Çalışmaya 310 öğretmen adayı katılmıştır. Sonuçta üç faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Üç faktör birlikte toplam varyansın yaklaşık yüzde 30’unu açıklamaktadır. Birinci faktör, öğretmenlerin belirli davranışları göstermedeki yeteneklerine dair inançları içeren kişisel yeterlik; ikinci faktör, öğretmenin davranışlarıyla ilgili olan öğrenci sonuçlarına ulaşmayı içeren sonuç yeterliği ve üçüncü faktör öğretmenlerin ev, katılım ve televizyon şiddeti gibi dışsal faktörlerin üstesinden gelebileceğine dair inançlarını içeren öğretim yeterliği olarak adlandırılmıştır.

Schoon ve Bonne (1998), “Özyeterlik ve İlköğretim Öğretmen Adaylarının Alternatif Bilim Kavramları” başlıklı çalışmalarında, öğretmen adaylarının alternatif kavramlarını, fen öğretim özyeterliğini ve ikisi arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu amaçla, Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen ilkökul fen öğretimi özyeterlik ölçeğini yeniden düzenlemişlerdir. Pilot çalışma 110, asıl uygulama için 619 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Alternatif kavramları belirlemek için Gilman, Hernandez ve Cripe'nin (1990) formatına benzer çoktan seçmeli bir test oluşturulmuştur. Sekiz ve daha fazla kavrama sahip olan öğretmen adayının, üç veya daha az kavrama sahip olan öğretmen adaylarına göre özyeterlik inançlarının anlamlı derecede daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Main ve Hammond (2003) “En İyi Uygulama mı En İyi Uygulanan mı” başlıklı çalışmalarında, bir Avusturalya Üniversitesindeki öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin özyeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının farklı davranış yönetim stratejilerine etkisini ortaya koymaya çalışmışlardır. Brouwers ve Tomic'in (1999) kişilerarası öğretmen özyeterlik ölçeğinin Baker (2005) tarafından uyarlanan biçimi; Bullock, Ellis ve Wilson (1994) tarafından geliştirilen bireyselleştirilmiş davranış bakış açısına sahip bir araç kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının davranış

yönetimi alanındaki özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulaması sonrasında özyeterliğin daha da yükseldiği görülmüştür. Öğretmenlik uygulaması öncesinde erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini anlamlı fark olacak biçimde daha yeterli hissettiklerini belirtmişler; fakat öğretmenlik uygulaması sonrası erkek ve kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2006) “Yeni ve Deneyimli Öğretmenlerin Farklılık Gösteren Özyeterlik İnançlarının Öncülleri” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada, Bandura’nın (1986, 1997) özyeterlik inancı üzerinde etkisi olduğunu belirttiği dört kaynaktan ikisi (sözel ikna ve doğrudan deneyimler) araştırılmıştır. Araç olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya üç veya daha az yıllık 74 öğretmen, dört yıl ve üstü yıllık 181 öğretmen katılmıştır. Sonuç olarak, deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında, kendilerini yeni öğretmenlerden daha yeterli hissettikleri ortaya konulmuştur. Ayrıca deneyimli öğretmenler, yeni öğretmenlere göre yönetimden kişilerarası daha yüksek destek, daha fazla öğretim kaynağı aldıklarını ve mesleki performanslarından daha memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Fakat toplum ve ana baba desteği açısından iki grup öğretmen arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Demografik bilgiler açısından da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yeni öğretmenler için bağlamsal etkiler daha önemli, sözel ikna ise daha az önemli bulunmuştur. Deneyimli öğretmenler için de kaynak desteği daha az önemli olmuştur.

Jamil, Dawner ve Pianta (2012), “Öğretmen Adaylarının Performansları, Kişilikleri ve İnançlarının Programın Tamamlanmasındaki Öğretmen Özyeterlikleri ile İlişkisi” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının doğrudan öğretim deneyimi, öğretmenlerin kişiliklerinin psikolojik özellikleri ve çocukların nasıl öğrendiklerine dair inançlarının özyeterliklerine katkısını belirlemektir. Araştırmaya 509 öğretmen adayı katılmıştır. Araç olarak CLASS (sınıf değerlendirme puan sistemi), NEO (beş faktörlü bir envanter), modernlik ölçeği ve özyeterlik inançları ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, karakter olarak dışa dönük olanlar, çocukların öğrenimine ilişkin yapılandırmacı ve demokratik inançları olanları daha yüksek özyeterlik duygusuna

sahiptir. Ayrıca, doğrudan deneyimin öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını anlamlı şekilde etkilemediği ileri sürülmüştür.

Chesnut ve Burley (2015), “Öğretim Mesleğine Adanmışlığın Yordayıcısı Olarak Özyeterlik: Bir Meta Analiz” başlıklı çalışma yapmışlardır. Bu çalışmanın amacı, aday ve işbaşındaki öğretmenlerin özyeterlik inançlarının öğretim mesleğine adanmışlıklarına etkilerini incelemektir. Bu amaçla alanyazında yer alan 33 çalışma incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretim mesleğine adanmışlık düzeyleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Bu etki, özyeterlik ölçeğinin kavramsal doğruluğu ve veri kökenine göre değişmektedir.

Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2008), “Öğretmenlik Uygulamasının İlköğretim Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları Üzerindeki Etkisi” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Çalışmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının özyeterlik ve sınıf yönetimi inançları üzerindeki etkisini belirlemektir. Araç olarak, Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen fen öğretimi yeterlik inançları (STEBI-B) ölçeği ve sınıf kontrolü konusunda inançlar ve tutumlar (ABCC) ölçeği kullanılmıştır. İzmir’deki iki üniversiteden 185 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araştırma bulguları, öğretmen adaylarının fen öğretimi konusunda yüksek özyeterlik inançlarına sahip olduklarını ve öğretmenlik uygulaması dersindeki deneyimlerinin inançlarını etkilemediğini ortaya koymuştur. Sınıf yönetimi inançları ise, öğretmenlik deneyiminden etkilenme eğilimindedir. Öğretimin yönetimine ilişkin kontrolcü inançlar azalırken, insan yönetiminde kontrolcü inançların arttığı görülmüştür. Cinsiyet ve farklı tür lise mezuniyeti değişkenlerinin, özyeterlik inançları ve sınıf kontrol inançları üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı saptanmıştır.

Ekici (2008), “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik Algı Düzeyine Etkisi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemek ve bu inançları çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla, 2006-2007 öğretim yılında Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Bölümünden 91 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araç olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005)

tarafından uyarlanan 24 maddeli dokuzlu Likert tipinde öğretmen özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına sınıf yönetimi dersi almadan ön test uygulanmış, on iki haftalık dersin ardından da son test verilmiştir. Araştırma sonucunda, ders sonrasında öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarında artış meydana geldiği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, cinsiyet, başarı düzeyi ve mezun oldukları lise türü açısından anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Araştırmacı, öğretmenlerin özyeterlik inançlarına etki eden etmenlerin ve eğitim alanı ile ilgili derslerin inançlar üzerindeki etkisinin araştırılmasını önermiştir.

Özdemir (2008), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemek ve özyeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla, 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde Eğitim Fakültelerinde öğrenim gören 223 öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Araç olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları” adlı bir anket kullanılmıştır. Beşli Likert tipinde düzenlenen 45 maddeli aracın pilot çalışması yapılmış ve planlama, uygulama ve değerlendirme olmak üzere üç boyuta sahip olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, öğretmen adaylarının özyeterlik inançları öğrenim ve mezun olunan lise türüne göre farklılaşmamaktadır. Fakat öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında cinsiyet, branşlarını tercih sırası, tercih nedenleri ve öğretmenlik yapma istekleri bakımından anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Kadın öğretmen adaylarının özyeterlik inançları erkek öğretmen adaylarına; öğretmenlik mesleğini ilk beşte tercih edenlerin diğerlerine; özellikle planlama boyutunda kendi istekleri ile branşlarını seçen öğretmen adaylarının diğer nedenlerden dolayı öğretmenliği seçmiş adaylara ve öğretmenlik yapmak isteyenlerin başka bir iş yapmak isteyen öğretmen adaylarına oranla daha yüksek özyeterlik inancına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı, özyeterlik inançlarının belirli aralıklarla ölçülmesini ve öğretmenlik mesleğinin özendirici hale getirilmesi için çalışmalar yapılmasını önermektedir. Özyeterlik üzerinde etkili olan etmenlerin araştırılmasının da önemli olduğu belirtilmiştir.

Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları” başlıklı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği”ni Türkçeye uyarlamak ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemektir. Marmara Bölgesindeki bir üniversitede, 2009-2010 öğretim yılında ölçeğin uyarlama çalışması için 85 öğretmen adayının ve asıl uygulama için de 243 öğretmen adayının katılımı sağlanmıştır. Ölçek, 30 maddeli ve dördümlü Likert tipindedir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için test tekrar-test yöntemi kullanılmış, Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Geçerlik çalışması için de açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin beş boyutlu [(1) planlama ve öğrenmeyi geliştirme, (2) olumlu sınıf ortamı oluşturma, (3) etkili öğrenme-öğrenme süreci, (4) bireysel farklılıklar, (5) akademik gelişim] olduğu belirlendikten sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Böylece ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konulmuştur. Asıl uygulama sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının ölçeğin maddelerine “inanıyorum” aralığında katıldıkları ve başarı ile cinsiyet değişkenleri açısından inançlarının anlamlı şekilde farklılaşmadığı; ancak sınıf derecesi açısından dördüncü sınıflar lehine bir sonuç bulunduğu belirtilmiştir.

Demirtaş, Cömert ve Özer (2011), “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını ve mesleki tutumlarını belirlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi incelemektir. 2006-2007 öğretim yılında İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören son sınıf 380 öğrencisi ile çalışılmıştır. Araç olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ölçeğin genelinde öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Bulgulara göre, erkek öğretmen adayları kendilerini daha yeterli görmektedir. Program değişkeni açısından, sosyal alan öğretmen adayları öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi boyutlarında kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları öğrenim türüne göre ise farklılaşmamıştır. Öğretmen adaylarının mesleki tutumları da araştırma değişkenleri açısından anlamlı biçimde farklılaşmıştır. Son olarak,

öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile mesleki tutumları arasında olumlu düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Araştırmanın genel bulguları, öğretmen adaylarının kendilerini sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı boyutlarında daha az yeterli hissettiklerini işaret etmektedir. Araştırmacı ile uygulayıcıların, bu sonucu dikkate alarak çeşitli araştırmalar ve düzenlemeler yapmaları önerilmiştir.

Ekinci (2013), “Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algıları: Müzik, Resim ve Beden Eğitimi” başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın amacı resim, müzik beden eğitimi öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemek ve bu bulguları çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde müzik, resim ve beden eğitimi programlarında öğrenim gören birinci sınıf dışındaki 224 öğretmen aday ile çalışılmıştır. Araç olarak, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen özyeterlik inancı ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının yüzde 75 oranında kendilerini yeterli buldukları ve özyeterlik inançlarının cinsiyet, sınıf ve bölüm değişkenleri açısından farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

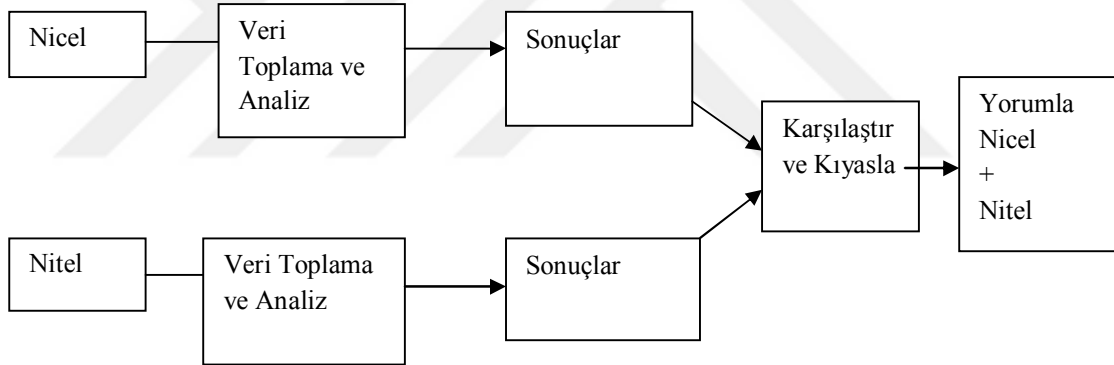
Bu çalışmada, öğretmen adaylarının sınıf içerisinde yaşanabilecek olaylar karşısındaki etik duyarlılık düzeyleri ile özyeterlik inançlarını belirlemek ve özyeterlik inançlarının etik duyarlılık düzeyleri üzerindeki etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla, nitel ve nicel yöntemlerin iç içe olduğu karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel ya da eşzamanlı üçgenleme olarak adlandırılan bir model kullanılmıştır.

Bir araştırmada önemli olan nokta, nitel yöntem mi yoksa nicel yöntem mi kullanılacak tartışmasından çok, araştırma sorusuna uygun olan yöntemi seçmektir (Patton, 2005). Yeni araştırmalarda hem nitel hem de nicel veri toplama olanağı var ise, en uygun yaklaşım karma yöntemdir. Karma yöntem, eğitim alanında yapılacak disiplinlerarası araştırmalarda çok yönlü ve ayrıntılı çalışmayı sağlamaktadır (Creswell, 2009). Araştırma sorularının iki ayrı yöntem ile ayrıntılı olarak incelenmesi ve karma yöntemin sağladığı esneklik, araştırmaya geçerlik ve güvenilirlik açısından yarar sağlamaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Çünkü farklı yöntemlerle veri toplama sonucunda, hem sınırlı hem de güçlü yönleri dengeleneceği için, araştırma problemine bakışın daha çok güçlenmesi sağlanabilir (Creswell, 2013).

Karma yöntem, yedi aşamadan oluşmaktadır: Bunlar (1) araştırma probleminin belirlenmesi, (2) araştırma için karma desenin uygun olup olmayacağı belirlenmesi, (3) karma yöntem deseninin belirlenmesi, (4) veri toplama, (5) veri analizi ve yorumlama, (6) sonuçlandırma ve (7) raporlamadır (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). İlk iki aşamadan sonra, araştırma için uygun olan karma yöntem deseninin belirlenmesi gerekmektedir. Karma yöntem, yakınsayan paralel (eşzamanlı üçgenleme), açıklayıcı sıralı, keşfedici sıralı, iç içe, dönüştürücü

ve çok aşamalı olmak üzere altı desene sahiptir. Bu desenlerin amaçları, veri toplama yöntemlerinin sırası ve önceliği, yorumlama tekniklerine göre farklılıklar göstermektedir (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Bu çalışmanın deseni olan yakınsayan paralel yöntemde, aynı konu için nitel ve nicel veriler aynı zamanda toplanır, eşit derecede önemli görülür, ayrı ayrı analiz edilip daha sonra her iki veri türü kıyaslanarak karşılaştırılır ve ardından birleştirilerek yorumlanır. Verilerin aynı anda toplanmasına rağmen ayrı ayrı analiz edilmesi nedeniyle eşzamanlı üçgenleme olarak da adlandırılmaktadır (Edmonds ve Kennedy, 2017). Yakınsayan paralel desen, bir konunun daha iyi anlaşılması veya nicel ölçme araçlarını doğrulama ve güçlendirme amaçlarıyla kullanılmaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009). Yakınsayan paralel desenin amacı, araştırma sorularının net olarak anlaşılmasını sağlamak üzere nitel ve nicel bulguların birleştirilmesi ve karşılaştırmasıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011). Şekil 3.1’de, yakınsayan paralel modelin işleyiş süreci gösterilmiştir.



Kaynak: Edmonds, W. & Kennedy, T. (2017). *An applied guide to research designs*. 2nd ed. Los Angeles: Sage, s.183

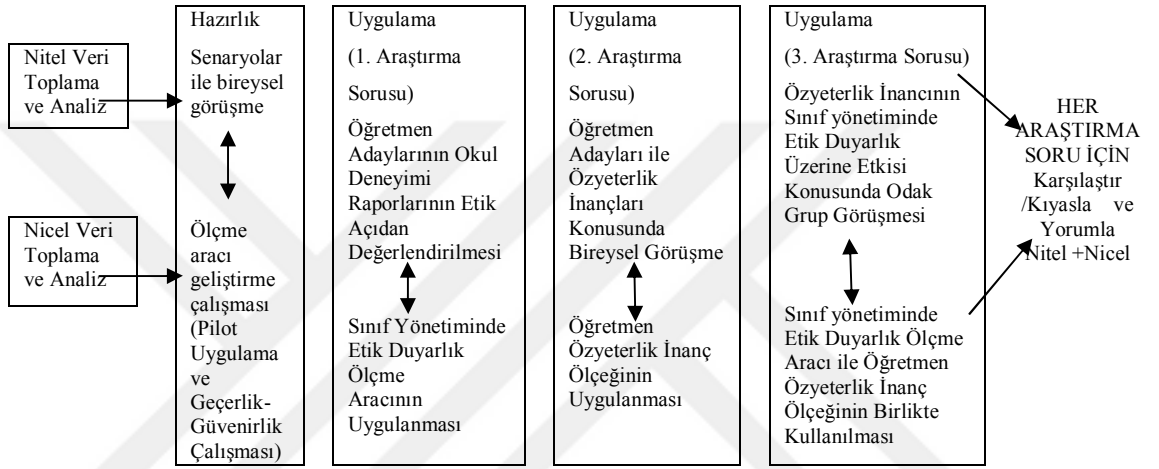
Şekil 3. 1. Paralel veri tabanları deseni

Şekil 3.1’de görüldüğü gibi, bu desen iki koldan ayrı olarak başlamaktadır. Araştırmanın nicel ve nitel boyutlarında veri toplama, analiz ve sonuçlandırma bölümleri birbirinden bağımsız şekilde ve aynı anda ilerlemektedir. Son aşamada her iki yöntemle elde edilen veriler karşılaştırılıp yorumlanmaktadır.

Creswell (2009) ise, bu deseni dört aşamada özetlemiştir. İlk aşama, nitel ve nicel araştırma sorularının birbirinden bağımsız olarak hazırlanması ve veri toplanmasını içermektedir. İkinci aşamada, toplanan nicel veriler betimsel istatistik analiz yöntemleri ile nitel veriler ise betimsel veya içerik analizi yöntemi ile

çözümlemektedir. Üçüncü aşamada, nicel ve nitel sonuçların benzer ve farklı yönleri tespit edilmekte; dördüncü aşamada ise, her iki yöntemin sonuçları hem ayrı olarak hem de benzer ve farklı yönleri açısından değerlendirilmektedir.

Bu çalışma, üç temel araştırma sorusuna sahiptir. İlk araştırma sorusu, öğretmen adaylarının etik duyarlık düzeylerini; ikinci araştırma sorusu, öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerini; üçüncü araştırma sorusu ise, özyeterlik inancının etik duyarlık üzerindeki etkisini belirlemeye yöneliktir. Şekil 3.2’de, bu araştırma soruları için oluşturulan yakınsayan paralel yöntemin modeli sunulmuştur.



Şekil 3. 2. Bu araştırmanın modeli

Şekil 3.2’de görüldüğü üzere, bu araştırmanın ilk araştırma sorusunun nicel boyutunu 2017-2018 akademik yılı öğretmen adaylarına uygulanan sınıf yönetiminde etik duyarlık ölçme aracı yoluyla elde edilen veriler oluşturmaktadır. Aynı yılın öğretmen adaylarının okul deneyimi raporlarından elde edilen veriler ise, araştırmanın nitel yanını meydana getirmektedir. İkinci araştırma sorusunun nicel boyutunu Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanan öğretmen özyeterlik inanç ölçeği ile 2017-2018 akademik yılı öğretmen adaylarından elde edilen veriler oluşturmaktadır. Aynı yılın öğretmen adaylarıyla özyeterlik inancı konusunda yapılan bireysel görüşmelerden elde edilen veriler çalışmanın nitel yanını meydana getirmektedir. Üçüncü araştırma sorusunun nicel boyutunu, hem etik duyarlık ölçme aracı hem de özyeterlik inanç ölçeği yoluyla 2017-2018 akademik yılı öğretmen adaylarından elde edilen veriler oluşturmaktadır. Aynı yılın öğretmen adaylarından

oluşturulan gruplarla bu iki kavram arasındaki ilişkiyi konu alan odak grup görüşmelerinden elde edilen veriler çalışmanın nitel yanını meydana getirmektedir.

3.1.1. Hazırlık Aşaması: Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık (SYED) Ölçme Aracının Geliştirilmesi

Öğretmenlik mesleğinde etik duyarlık konusunda herhangi bir ölçme aracının bulunmaması nedeniyle ilk olarak bir veri toplama aracı geliştirilmesi düşünülmüştür. iVeri toplama aracının amacı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimleri sırasında meydana gelebilecek olaylarla ilgili etik duyarlıklarını ölçmektir. Bu nedenle veri toplama aracına “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” (SYED) adı verilmiştir. SYED, beş noktalı Likert tipi [Hiç Katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum(4), Tamamen Katılıyorum (5)] derecelendirme ölçeği temel alınarak hazırlanmıştır. SYED ölçüm aracı geliştirilirken, DeVellis (2016) tarafından ölçek hazırlama ilkeleri olarak belirtilen beş adım temel alınmıştır. DeVellis, bu süreci araştırılacak kuramı ortaya koyma (problemi tanımlama), madde havuzunu oluşturma, aracın formatını belirleme, ön uygulama ve ankete son şeklini verme (uzman görüşü alma ve geçerlik ve güvenirlik çalışmaları) olarak isimlendirmiştir.

Problemi Tanımlama: Ölçme aracı geliştirmenin ilk adımı problemi tanımlamadır. Bu aşamada etik duyarlık ve sınıf yönetimi kavramlarının tanımları için alanyazın taraması yapılmış ve bu kavramlar için geliştirilen ölçme araçları incelenmiştir.

DeVellis (2016), ölçme aracı geliştirme sürecinin konu hakkındaki kuramları ortaya koyma ve aracın kapsamı, ortam ve evrene göre genel mi yoksa özel bir alana mı hitap edebileceğinin belirlenmesi ile başlaması gerektiğini belirtmektedir. Anderson (1990), problemi tanımlama aşamasında konuya ilişkin alanyazın taraması yoluyla araştırılacak değişkenlerin ortaya konulmasının önemli olduğunu ifade etmektedir. Büyüköztürk (2005) ise, problem tanımlama sürecinin, çalışmanın amacı ve araştırma soruları konusunda araştırmacıya netlik sağlayacağını vurgulamaktadır. Ayrıca geliştirilmek istenen aracın, alanyazındaki araçtan ya da araçlardan farkının da ortaya konulması gerekmektedir (DeVellis, 2016). Etik duyarlık konusunda görüşme yöntemiyle veri toplanması büyük katılımcı grubuyla zor ve zahmetli bir süreçtir. Bunun için en iyi yöntem yazılı formların kullanılmasıdır (Clarkeburn,

2002). Alanyazındaki etik duyarlık testleri, daha çok kâğıt kalem testidir ve büyük kitleler üzerinde araştırma yapma olanağı vermemektedir (Bebeau, Rest ve Yamoore, 1985; Clarkeburn, 2002). Etik duyarlık konusunda eğitim alanında çok az ölçme aracı bulunmaktadır, öğretmenlik ve sınıf yönetimi alanında ise bu konuyu ölçebilecek bir araca hiç rastlanmamıştır. Sınıf yönetimindeki etik duyarlık kavramını ortaya koyabilmek için, alanyazındaki araştırmalar incelenerek araştırma için bir çerçeve oluşturulmuştur.

Öğretmen ve öğretmen adayları için sınıf yönetiminde etik duyarlık, sınıf içerisinde yaşanan olay ve koşullara duyarlı olma, durum tespiti yapma, çeşitli eylem seçenekleri oluşturma ve bu süreçte edinilen bilgileri ve eylem seçeneklerinin çözümlerini yorumlama (Tirri ve diğerleri, 2013; Tirri, 2010) olarak tanımlanmaktadır. Narveaz (2001), etik duyarlık tanımındaki temel soruları üç ana başlık altında toplamıştır: Bu başlıklar, [1] *Bilgi Edinme* (Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?, 2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?, 3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?) [2] *Bilgiyi Düzenleme* (4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?) [3] *Bilgiyi Kullanma ve Yorumlama* (5. Çözüm önerileriniz nelerdir?, 6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?). Narveaz (2001) tarafından üç ana başlık altında yapılan etik duyarlık tanımı ve Başar (1999) tarafından beş ana başlık (fiziksel ortamın yönetimi, ilişki yönetimi, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve program yönetimi) altında yapılan sınıf yönetimi tanımı SYED ölçüm aracı için temel alınmıştır.

Madde havuzu oluşturma: Ölçme aracının geliştirilmesi sürecinin ikinci aşaması madde havuzu oluşturmaktır. Bu amaçla, hem alanyazın taraması hem de hedef kitleden küçük bir grupta bireysel görüşmeler yapılmış (Ek 1’de verilmiştir) ve elde edilen temalar kullanılarak madde havuzu oluşturulmuştur. Ayrıca her aşamada alınan uzman görüşü ile araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği artırılmaya çalışılmıştır.

Büyüköztürk (2005), madde havuzu oluşturmak için iki yola işaret etmektedir. Bunlardan birincisi alanyazın taraması yapmak, bir diğeri ise hedef kitleden küçük bir gruptan konu ile ilgili görüş almaktır. Alanyazın taraması sonucunda, daha önce yapılan çalışmalarda etik duyarlığı ölçmek için uygun bir başlangıç noktasının, yapılandırılmamış problemlerin geliştirilmesinin yararlı olacağı görüşü öne çıkmıştır. Yapılandırılmamış ahlaki problem, ahlaki meselelerin

doğrudan işaret edilmediği ya problemin olay örüntüsünde tanımlanması ya da problemi çözmek için olası sonuçların ahlaki olarak ifade edilmesidir. Yapılandırılmamış ahlaki problem, ahlaki bileşenleri içeren fakat bileşenlerin çok açık şekilde ortaya konmadığı ifadelerdir (Clarkeburn, 2002). Bebeau, Rest ve Yamoor (1985) ve McNeel (1994), araçlarında öğrencilerin etik duyarlılığını ölçerken, birden fazla senaryo kullanarak öğrencilerin verilen hikâyeyi sevmeme riskini azaltmaya çalışmıştır. Her bir ana etmen için fiziksel ortamın düzenlenmesi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve öğretimin yönetimi olmak üzere sınıf yönetiminin beş boyutuna ilişkin etik ikilemler içeren ikiye senaryo yazılırken; ilişki yönetimi veli-öğrenci -öğretmen üçgeninde daha kapsamlı bir alan olduğu düşünüldüğü için bu boyutta üç senaryo yazılmıştır. Senaryo yazımı için, ilgili konu öncelikle değişik kaynaklardan araştırılmıştır. Sınıf yönetimi sürecinde karşılaşılabileceği öngörülen etik ikilem olarak adlandırılacak olaylar belirlenmiş ve olay örüntüsü yönlendirici olmayan bir bakış açısıyla kurgulanmıştır. DeVellis (2016), bu süreçte şu önemli soruyu sormaktadır: "Maddeler ölçmek istenen içeriği yansıtıyor mu?" Bebeau ve diğerleri (1985), bu kaygıyı gidermek amacıyla etik duyarlılık araçlarında kullandıkları senaryolar için uzman görüşü almışlardır. Bu çalışma kapsamında da uzmanlardan senaryoları gerçeklik, doğruluk, ilişkisellik ve sorumluluk açısından değerlendirmelerini istenmiştir. Senaryoların gerçek olaylarla tutarlılığı, inandırıcılığı ve kapsam geçerliğini sağlamak için beş öğretim elemanı, beş öğretmen ve beş okul yöneticisinden görüş alınmıştır. Tablo 3.1'de, bu uzmanlara ilişkin demografik bilgiler yer almaktadır.

Tablo 3. 1

Uzmanların demografik bilgileri

Uzmanlar	Cinsiyet	Çalıştığı Kurum	Branşı	Hizmet Yılı
Y1	K	Lise	Tarih	18
Y2	E	İlk ve Ortaokul	Türkçe	10
Y3	K	Lise	İngilizce	12
Y4	K	İlçe Mem	Sınıf Öğrt.	16
Y5	E	İlk ve Ortaokul	Sınıf Öğrt.	7
Ö1	K	İlk ve Ortaokul	Türkçe	8
Ö2	K	İlk ve Ortaokul	Bilişim Teknolojisi	9
Ö3	E	İlk ve Ortaokul	İngilizce	14
Ö4	K	İlk ve Ortaokul	Matematik	8
Ö5	K	Anaokulu	Okulöncesi	9
ÖE1	E	Üniversite	Türkçe	8
ÖE2	K	Üniversite	İngilizce	3
ÖE3	K	Üniversite	Sınıf Öğrt.	1
ÖE4	K	Üniversite	Matematik	9
ÖE5	E	Üniversite	Eğitim Yönetimi	8

Tablo 3.1’de görüldüğü üzere, uzmanlardan 5’i erkek, 10’u kadındır. Uzmanlardan biri anaokulu, altısı ilkokul, ikisi lise, beşi üniversite ve biri ilçe milli eğitim müdürlüğünde görev yapmaktadır. Uzmanların branşları okul öncesi, Türkçe, sınıf, İngilizce, matematik, tarih ve bilişim teknolojisi. Uzmanların hizmet yılları incelendiğinde, en düşük hizmet yılının 1, en yüksek hizmet yılının 14 olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca üniversite ve ilçe milli eğitim müdürlüğünde çalışan uzmanların, resmi veya özel bir öğretim kurumunda öğretmenlik deneyimleri de bulunmaktadır.

Uzmanlardan senaryoların gerçeğe uygunluk ve ikilem yaratma derecesini 5 (beş) üzerinden puanlamaları istenmiştir. Uzmanların her bir senaryo için verdiği puanların aritmetik ortalaması Tablo 3.2’de sunulmuştur:

Tablo 3. 2

Uzmanların Senaryoların Gerçeğe Uygunluğu ve Etik İkilem Yaratma Derecesine İlişkin Puanların Senaryolara Göre Aritmetik Ortalaması

	Senaryo1	Senaryo2	Senaryo3	Senaryo4	Senaryo5	Senaryo6	Senaryo7	Senaryo8	Senaryo9	Senaryo10	Senaryo11
Gerçeğe Uygunluk	4.3	4.3	4.0	4.5	4.4	4.2	4.5	4.0	4.1	4.3	4.5
Etik İkilem Yaratma	4.0	4.0	3.6	4.3	3.5	4.1	4.3	4.2	4.3	4.0	4.3

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi, uzmanların senaryolar için gerçeğe uygunluk puanlarının ortalaması 4.0 ile 4.5 arasında değişmektedir. Senaryoların etik ikilem yaratma derecesine ilişkin ortalamalar ise 3.6 ile 4.5 arasında değişmektedir.

Düşük puanlama yapılan senaryolar için alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda, ifadelerdeki açıklık ve senaryoların gerçek olaylarla tutarlılığı konusundaki öneriler dikkate alınarak tekrar düzenleme yapılmıştır.

Daha sonra Büyüköztürk’ün (2005) belirttiği ikinci yol olan, hedef kitleden görüş alma yoluna başvurulmuştur. Bu amaçla, 2016-2017 akademik yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde okul öncesi, sınıf, Türkçe, fen bilgisi, sosyal bilgiler, ilköğretim matematik ve İngilizce öğretmenliği programlarında son sınıfta öğrenim görmekte olan üçer, toplamda 21 öğretmen adayı ile senaryoların yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak 45-60 dakika arasında değişen sürelerde bireysel görüşmeler yapılmıştır.

Görüşme sonrasında, ses kayıtları deşifre edilerek bilgisayar ortamına aktarılmış ve ardından içerik analizi yapılmıştır. Sınıf yönetiminin beş boyutuna (fiziksel ortamın yönetimi, ilişki yönetimi, davranış yönetimi, zaman yönetimi ve program yönetimi) ilişkin senaryolar doğrultusunda, eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman olan bir kişi ile birlikte öğretmen adaylarından elde edilen verilerle aşağıda temalar oluşturulmuştur:

Tablo 3. 3

Senaryo I ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Oturma planı oluşturmada önce öğrencilerle ilgili bilgi edinme
Oturma planı oluşturmada önce ortam koşulları hakkında bilgi edinme
Bilgiyi Organize Etme
Oturma planı ile ilgili düzenlemelerin öğrenciler üzerindeki etkisi dikkate alma
Velilerden öğrenciler hakkında gelen bilgiler dikkate alma
Çözüm
Oturma planı ile ilgili düzenlemeler hakkında veli görüşü alma
Oturma planı ile ilgili düzenlemeler hakkında veli şikâyetlere uygun değişiklik yapma
Oturma planı ile ilgili değişik düzenlemeler deneme

Tablo 3.3’te görüldüğü üzere fiziksel ortamın yönetimi ile ilgili olan Senaryo I’de bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda iki ve çözüm boyutunda üç olmak üzere toplamda yedi tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 4

Senaryo II ile ilgili temalar

Bilgi edinme
Teknolojik araç kullanımının öğrenci üzerindeki etkilerini araştırma
Öğrencilerin teknolojik araç kullanım yeterlikleri hakkında bilgi edinme
Bilgiyi Organize etme
Teknolojik araç kullanımının öğrencilerin üzerindeki etkisi dikkate alma
Teknolojik araç kullanımının ders süresi dışında devam etmesinin getireceği sorumluluğu dikkate alma
Çözüm
Ders süresi dışında teknolojik araç kullanımı için gerekli önlemleri alma
Teknolojik araç kullanımını öğrencilere öğretmek onların sorumluluk almalarını sağlama

Tablo 3.4’te görüldüğü üzere, fiziksel ortamın yönetimi ile ilgili olan Senaryo II’de bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda iki ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda altı tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 5

Senaryo III ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Derse ilgisiz olan öğrencinin duygusal durumunu araştırma Öğrenciler ile diğer öğretmenler arasındaki ilişkiyi gözlemleme
Bilgiyi Organize Etme
Öğrenciye yardım ederken yardımın onun üzerindeki etkisini dikkate alma Öğrencinin ailevi bilgileri konusunda hassasiyet gösterme
Çözüm
Öğrencinin özel hayatı ile ilgili bilgi paylaşma konusunda duyarlı olma Öğrencinin özel sorunlarında bir uzmanla işbirliği yapma

Tablo 3.5’te görüldüğü üzere, ilişki yönetimi ile ilgili olan Senaryo III’te bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda iki ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda altı tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 6

Senaryo IV ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Grup oluşturmadan önce öğrencilerin birbirleriyle iletişimlerini gözlemleme Öğrenciler hakkında bilgi toplamak için onları okul dışında da izleme
Bilgiyi Organize Etme
Öğrenciler arasındaki sorunların sınıftaki gruplaşmalara neden olabileceğini düşünme Öğrencilerle yaşanabilecek sorunların aileye yansımayaabileceğini dikkate alma
Çözüm
Öğrencinin okul dışında yaşadığı olaya müdahale etmekten kaçınma İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciyle bireysel görüşme yapma

Tablo 3.6’da görüldüğü üzere, ilişki yönetimi ile ilgili olan Senaryo IV’te bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda iki ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda altı tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 7

Senaryo V ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Grup çalışmaları için üye seçim yöntemi belirlenmeden önce sınıftaki gruplaşmaları öğrenme
Bilgiyi Organize Etme
Grup çalışmaları için üye seçim yöntemini belirlerken öğrenci başarısını dikkate alma
Grup üye seçiminin sürekli öğretmen tarafından yapılmasının öğrenci üzerindeki etkisini dikkate alma
Grup üye seçiminin sürekli öğretmen tarafından yapılması durumunda çıkabilecek sorunlardan öğretmenin sorumlu olması
Grup üye seçiminin sürekli öğrenci tarafından yapılmasının sınıfta gruplaşmalara neden olabileceğini dikkate alma
Grup üye seçiminde tek kalan öğrencinin rencide olabileceğine dikkate alma
Çözüm
Bir grupta yer almak istemeyen bir öğrencinin grubunu değiştirme
Grup çalışmalarında sorun çıktığında etkinliği bireysel ödev çevirme

Tablo 3.7’de görüldüğü üzere, ilişki yönetimi ile ilgili olan Senaryo V’te bilgi edinme boyutunda bir, bilgiyi organize etme boyutunda beş ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda sekiz tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 8

Senaryo VI ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Sınıf dışı etkinlikler planlanırken çıkabilecek istenmeyen davranışların tespit edilmesi
Öğrencilerin öğretmenleriyle rahat konuşamama nedenlerini araştırma
Bilgiyi Organize Etme
Derslik dışında etkinlik yapmanın öğrenciler üzerindeki etkisini dikkate alma
Derslik dışında yaşanabilecek istenmeyen olayların öğrenciler üzerindeki etkisini dikkate alma
Derslik dışında etkinlik yapmanın her yerde eğitim olabileceği düşüncesini kazandırma
Çözüm
Öğrenciler arasında problem yaşandığında tüm tarafları dinleme
Derslik dışında etkinlik yaparken gerekli önlemleri alma

Tablo 3.8’de görüldüğü üzere, davranış yönetimi ile ilgili olan Senaryo VI’da bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda üç ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda yedi tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 9

Senaryo VII ile ilgili temalar

Bilgi Edinme

İstenmeyen bir davranışa müdahale etmeden önce uygun tepki konusunda düşünme
Öğretmenin nasıl davranacağını bilmediği durumlarda rehberlik servisinden görüş alması

Bilgiyi Organize Etme

İstenmeyen davranışlardan öğretmenin kendini sorumlu hissetmesi
İstenmeyen davranışlara uygun tepki verildiğinde, öğretmenin öğrencinin güvenini kazanabileceğini dikkate alması
İstenmeyen davranışlara aşırı tepki verildiğinde, öğrencinin okuldan soğuyabileceğini dikkate alma
İstenmeyen davranışlara tepki verirken okul-veli ilişkisini dikkate alma

Çözüm

Herkese düşük not vererek öğrencileri istenmeyen davranışlardan caydırma
İstenmeyen davranışın öğretmen tarafından gerçekleştirilmesi

Tablo 3.9’da görüldüğü üzere, davranış yönetimi ile ilgili olan Senaryo VII’de bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda dört ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda sekiz tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 10

Senaryo VIII ile ilgili temalar

Bilgi Edinme

Ders süresini planlarken öğrenci yaş grubu özellikleri hakkında bilgi edinme

Bilgiyi Organize Etme

Derste konu bütünlüğünün bozulmasının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini dikkate alma
Öğrenme sürecinin tüm sorumluluğunun öğrenciye bırakılmasının öğrenci üzerindeki etkisini dikkate alma
Öğrenme sürecinde zorluk-süre ilişkisi dikkate alınmadığında, öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini dikkate alma

Çözüm

Konularda geride kalındığında hızlı ders işleme
Konularda geride kalındığında düz anlatım yöntemini kullanma

Tablo 3.10’da görüldüğü üzere, zaman yönetimi ile ilgili olan Senaryo VII’de bilgi edinme boyutunda bir, bilgiyi organize etme boyutunda üç ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda altı tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 11

Senaryo IX ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Ders süresi planlanırken öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi hakkında bilgi edinme Öğrenme sürecindeki bireysel farklılıkları araştırma
Bilgiyi Organize Etme
Konular arasındaki bağlantının öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkisini dikkate alma Öğretmenin derse hazırlıksız girmesinin öğrenci üzerinde yaratacağı etkiyi dikkate alma
Çözüm
Akademik olarak geride kalan öğrenciler için ek ders düzenleme Akademik olarak geride kalan öğrenciler için ek çalışmalar düzenleme

Tablo 3.11’de görüldüğü üzere, zaman yönetimi ile ilgili olan Senaryo IX’da bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda iki ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda altı tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 12

Senaryo X ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Farklı öğretim tekniklerinin öğrenciler üzerindeki etkisini araştırma Öğretim yöntem ve teknikleri konusunda meslektaşlardan fikir alma
Bilgiyi Organize Etme
Seçilen öğretim tekniklerinin uygulanması konusunda öğrenci istekliliğini dikkate alma Seçilen öğretim teknikleri konusunda veli dönütlerini dikkate alma
Çözüm
Sınıfta bir etkinliğe katılmak istemeyen öğrenci için farklı etkinlik hazırlamaktan kaçınma Sınıfta bir etkinliğe katılmak istemeyen öğrenci için onu etkinlikte tutacak farklı bir görev verme

Tablo 3.12’de görüldüğü üzere, program yönetimi ile ilgili olan Senaryo X’da bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda iki ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda altı tema elde edilmiştir.

Tablo 3. 13

Senaryo XI ile ilgili temalar

Bilgi Edinme
Grup çalışmalarını değerlendirmeden önce her öğrencinin sorumluluğunu öğrenme Grup çalışmalarını değerlendirmeden önce her öğrencinin sorumluluğunu yerine getirme düzeyini öğrenme
Bilgiyi Organize Etme
Eksik üye ile sunum yapma zorunda olan öğrencilerin duygusal durumlarını dikkate alma
Çözüm
Grup çalışmalarını bireysel olarak değerlendirme Eksik üyeli gruba performanslarının karşılığında daha yüksek not verme

Tablo 3.13’de görüldüğü üzere, program yönetimi ile ilgili olan Senaryo XI’de bilgi edinme boyutunda iki, bilgiyi organize etme boyutunda bir ve çözüm boyutunda iki olmak üzere toplamda beş tema elde edilmiştir.

Özetle, Tablo 3.3-Tablo 3.13 incelendiğinde, her senaryodan en az 5 (beş) en fazla 8 (sekiz) tema elde edildiği görülmektedir. Toplam tema sayısı 71 olarak belirlenmiştir. DeVellis (2016), taslak ölçme aracında aracın son haline kıyasla aynı durumu ölçen birden fazla maddenin bulunmasının (madde çokluğunun) istenebilir bir durum olduğunu, hatta aracın taslak şeklinde son şekline göre üç veya dört kat daha fazla madde yazılabileceğini belirtmiştir. Başlangıçta maddeler arasındaki ilişkinin niteliği bilinmediği için, zayıf iç tutarlılık katsayısına bir önlem olarak madde çokluğu kabul edilebilmektedir. Ayrıca, eldeki madde çokluğunun amaca uygun olanları titizlikle seçme imkânı vereceği de vurgulanmaktadır. Bu nedenle bazı temalar maddeye dönüştürülürken, hem düşük iç tutarlılık katsayısına karşı bir önlem olarak hem de daha iyi ifade elde edebilmek için birden fazla cümle yazılmıştır. Elde edilen temalar ile 113 madde yazılarak taslak ölçme aracının madde havuzu oluşturulmuştur.

Aracın formatını belirleme: DeVellis (2016), ölçme aracının maddelerinin yazımı ile eşzamanlı olarak aracın formatının da belirlenmesi gerektiğini ifade

etmiştir. Bu amaçla öncelikle bir uzman görüş formu, daha sonra beşli Likert tipinde bir ölçme aracı formu oluşturulmuştur.

Uzman görüşü alma: Bu aşamada maddelerin kapsam geçerliğini belirlemek için alan uzmanlarından, maddelerin anlaşılabilirlik düzeyini belirlemek için ise hedef kitleden küçük bir gruba ölçme aracının maddeleri sunulmuştur. Her iki gruptan alınan uzman görüşleri değerlendirilip SYED'in taslak formu oluşturulmuştur.

DeVellis (2016), bu aşamada madde havuzunda yer alan ifadelerin ölçmek istenilen yapıyla ne kadar ilgili olduğunun belirlenmesi, maddelerin açıklık ve özlük derecesinin değerlendirilmesi ve dâhil edilmesi, unutulmuş noktaların belirtilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu amaçla alan uzmanlarından görüş alınmasını önermektedir. Bu çalışmada, sınıf yönetiminde etik duyarlık ölçme aracı için hem geçerlik ve güvenirlik çalışmasına bir başlangıç olarak hem de Büyüköztürk'ün (2005) bu aşamanın amacı olarak vurguladığı aracın ön uygulama formunu oluşturmak için uzman görüşü alma yöntemine başvurulmuştur. Veri toplama aracı, sınıf yönetimi ve etik duyarlık ile ilgili olduğu için bu aşamada hem eğitim yönetimi hem de rehberlik ve psikolojik danışma alanından öğretim üyelerine başvurulmuştur. Konu hakkında hazırlanan kısa bilgilendirme formu ve oluşturulan madde havuzu, farklı üniversitelerde görev yapmakta olan 15 (on beş) öğretim üyesine elektronik posta aracılığıyla gönderilmiştir. Rehberlik ve psikolojik danışma alanından 3 (üç) öğretim üyesi ile eğitim yönetimi alanından 7 (yedi) olmak üzere toplam 10 (on) öğretim üyesinden dönüt alınmıştır. Uzmanlar taslak aracın maddelerini uygun, düzeltilebilir ve uygun değil kategorilerinde değerlendirmişlerdir. Uzmanların görüşleri, Lawshe'nin İçerik Geçerliği Oranı (İGO) ile yorumlanmıştır. Tablo 3.14'te uzman sayısına göre temel alınması öngörülen minimum değerler sunulmuştur:

Tablo 3. 14

Lawshe Minimum İçerik Geçerliği Oranları

Panelist Sayısı	Minimum Değer
5	.99
6	.99
7	.99
8	.78
9	.75
10	.62
11	.59
12	.56
13	.54
14	.51
15	.49
20	.42
25	.37
30	.33
35	.31
40	.29

Kaynak: Şencan, H. (2005). Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. Ankara: SeçkinYayıncılık.

Tablo 3.14'te, 10 uzmanın değerlendirmesi için minimum içerik geçerliği puanı 0.62 olarak belirtilmiştir.

Şencan (2005) Lawshe'nin içerik geçerliği oranının aşağıdaki formül ile kolay hesaplanabileceğini belirtmiştir (s.754):

$$i(r) = \frac{ne - N \div 2}{N \div 2}$$

ne: Uygun ve uygun değil görüşündeki hakem sayısı

N:Toplam hakem sayısı

Tablo 3.15'te taslak aracın maddelerine ilişkin uzmanların değerlendirmeleri ve yukarıda verilen formül ile içerik geçerlik oranları verilmiştir. Tabloda İGO değeri minimum içerik geçerlik oranından düşük olan maddeler koyu yazı tipinde belirtilmiştir.

Tablo 3. 15

Uzman Değerlendirmeleri ve İçerik Geçerlik Tablosu

	Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	İGO		Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	İGO
Madde 1	7	3	0	+1	Madde 58	10	0	0	1
Madde 2	8	2	0	+1	Madde 59	4	0	6	-0.2
Madde 3	9	1	0	+1	Madde 60	10	0	0	1
Madde 4	10	0	0	+1	Madde 61	10	0	0	1
Madde 5	8	2	0	+1	Madde 62	10	0	0	1
Madde 6	8	2	0	+1	Madde 63	10	0	0	1
Madde 7	3	2	5	0	Madde 64	10	0	0	+1
Madde 8	8	2	0	+1	Madde 65	10	0	0	+1
Madde 9	10	0	0	+1	Madde 66	10	0	0	+1
Madde 10	5	1	4	+0.2	Madde 67	10	0	0	+1
Madde 11	10	0	0	+1	Madde 68	10	0	0	+1
Madde 12	1	4	5	0	Madde 69	6	0	4	+0.2
Madde 13	9	1	0	+1	Madde 70	10	0	0	+1
Madde 14	8	2	0	+1	Madde 71	8	2	0	+1
Madde 15	8	2	0	+1	Madde 72	9	1	0	+1
Madde 16	4	1	5	0	Madde 73	6	0	4	+0.2
Madde 17	7	3	0	+1	Madde 74	5	1	4	+0.2
Madde 18	9	1	0	+1	Madde 75	4	0	6	-0.2
Madde 19	10	0	0	+1	Madde 76	10	0	0	+1
Madde 20	9	1	0	+1	Madde 77	6	0	4	+0.2
Madde 21	10	0	0	+1	Madde 78	4	2	4	+0.2
Madde 22	7	3	0	+1	Madde 79	10	0	0	+1
Madde 23	9	1	0	+1	Madde 80	6	0	4	+0.1
Madde 24	3	1	6	-0.2	Madde 81	10	0	0	+1
Madde 25	10	0	0	+1	Madde 82	6	0	4	+0.1
Madde 26	2	2	6	-0.2	Madde 83	6	0	4	+0.1
Madde 27	9	1	0	+1	Madde 84	10	0	0	+1
Madde 28	8	2	0	+1	Madde 85	10	0	0	+1
Madde 29	9	1	0	+1	Madde 86	6	0	4	+0.1
Madde 30	9	1	0	+1	Madde 87	5	1	4	+0.1
Madde 31	10	0	0	+1	Madde 88	4	0	6	-0.1
Madde 32	6	0	4	+0.2	Madde 89	6	0	4	+0.1
Madde 33	9	1	0	+1	Madde 90	6	0	4	+0.1
Madde 34	9	1	0	+1	Madde 91	10	0	0	+1
Madde 35	9	1	0	+1	Madde 92	10	0	0	+1

Tablo 3.15'in devamı

	Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	İGO		Uygun	Düzeltilbilir	Uygun Değil	İGO
Madde 36	10	0	0	+1	Madde 93	5	0	5	0
Madde 37	5	1	4	+0.2	Madde 94	10	0	0	+1
Madde 38	10	0	0	+1	Madde 95	10	0	0	+1
Madde 39	9	1	0	+1	Madde 96	9	1	0	+1
Madde 40	10	0	0	+1	Madde 97	9	1	0	+1
Madde 41	9	1	0	+1	Madde 98	9	1	0	+1
Madde 42	10	0	0	+1	Madde 99	9	1	0	+1
Madde 43	9	1	0	+1	Madde 100	9	1	0	+1
Madde 44	8	2	0	+1	Madde 101	5	0	5	0
Madde 45	9	1	0	+1	Madde 102	10	0	0	+1
Madde 46	9	1	0	+1	Madde 103	5	0	5	0
Madde 47	4	1	5	0	Madde 104	9	1	0	+1
Madde 48	10	0	0	+1	Madde 105	10	0	0	+1
Madde 49	10	0	0	+1	Madde 106	9	1	0	+1
Madde 50	8	2	0	+1	Madde 107	4	0	6	-0.2
Madde 51	8	2	0	+1	Madde 108	10	0	0	+1
Madde 52	8	2	0	+1	Madde 109	9	1	0	+1
Madde 53	9	0	1	+0.8	Madde 110	10	0	0	+1
Madde 54	6	0	4	+0.2	Madde 111	4	0	6	-0.2
Madde 55	10	0	0	+1	Madde 112	10	0	0	+1
Madde 56	10	0	0	+1	Madde 113	10	0	0	+1
Madde 57	7	3	0	+1					

Tablo 3.15 incelendiğinde, 30 maddenin İGO'sunun 0.62 değerinin altında çıktığı görülmektedir. Bunlar 7, 10, 12, 16, 24, 26, 32, 37, 47, 54, 59, 69, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 82, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 93, 101, 103, 107 ve 111 numaralı maddelerdir ve taslak ölçme aracından çıkartılmıştır. Veri toplama aracının son halinde fazla maddelerin bu aşamada uygun olmadığını belirten DeVellis'in (2016) görüşünden hareketle aynı temayı farklı biçimde ifade eden 7 (yedi) madde de araçtan çıkarılmıştır. Geriye olumsuz 9 (dokuz), olumlu 67 olmak üzere toplam 76 madde üzerinde uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Son olarak, ölçme değerlendirme alanından da görünüş geçerliği konusunda uzman görüşü alınmış ve öngörülen düzeltmeler yapılmıştır.

Bu aşamada maddelerin açıklık ve özlük derecesini belirlemek önemlidir (DeVellis, 2016). Bir sonraki aşama olan ön uygulama ile aracı büyük bir kitleye uygulamadan önce cevaplama süresi, uygulama yöntemi ve soruların anlaşılabilirlik durumunu belirlemek ve son düzeltmelere olanak sağlamak için küçük bir grup üzerinde deneme yapılması önemli görülmektedir (Büyüköztürk, 2005). Herhangi bir anlatım bozukluğu veya anlaşılmayan nokta olup olmadığını belirlemek için hedef kitleden rastgele seçilen üç öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Bu amaçla, öğretmen adaylarından maddelerin anlaşılabilirlik düzeyini değerlendirmeleri istenmiştir. Üç öğretmen adayı, ölçme aracında yer alan maddeleri okuyup 1 ile 5 (1=anlaşılmıyor, 5=tamamen anlaşılıyor) arasında bir puan vermişlerdir. Her bir madde için elde edilen puanlar toplanmış ve bunların 12 ile 15 değerleri arasında değiştiği görülmüştür. Hiçbir madde için 1, 2 ve 3 puanlarının kullanılmadığı gözlenmiştir. Ölçme aracının maddelerine ilişkin verilen puanların ortalaması sırasıyla 4.17; 4.75 ve 4.86 olarak hesaplanmıştır. Puanlamaların ardından, bu öğretmen adayları ile yüz yüze görüşme yapılmış ve anlaşılmayan maddeler için ortak ifadeler bulunması sağlanmıştır.

Ayrıca anlaşılabilirlik puanlarının tutarlılığını belirlemek ve dolayısıyla uygulamanın güvenilirliğini artırmak için Kohen Kappa değerleri hesaplanmış ve elde edilen değerler Tablo 3.16'da sunulmuştur.

Tablo 3. 16

Öğretmen Adaylarının Maddelerin Anlaşılabilirlik Puanlarına İlişkin Kohen Kappa Tutarlılık Değerleri

Katılımcılar		Kappa Değeri	Asimptotik Standart Hata ^a	Yaklaşık T ^b	p
ÖA1-ÖA2	Uzlaşılan Kappa	0.813	0.073	7.087	0.000
	Ölçümü				
	Geçerli Durum				
ÖA1-ÖA3	Uzlaşılan Kappa	0.939	0.042	8.203	0.000
	Ölçümü				
	Geçerli Durum				
ÖA2-ÖA3	Uzlaşılan Kappa	0.825	0.068	7.202	0.000
	Ölçümü				
	Geçerli Durum				

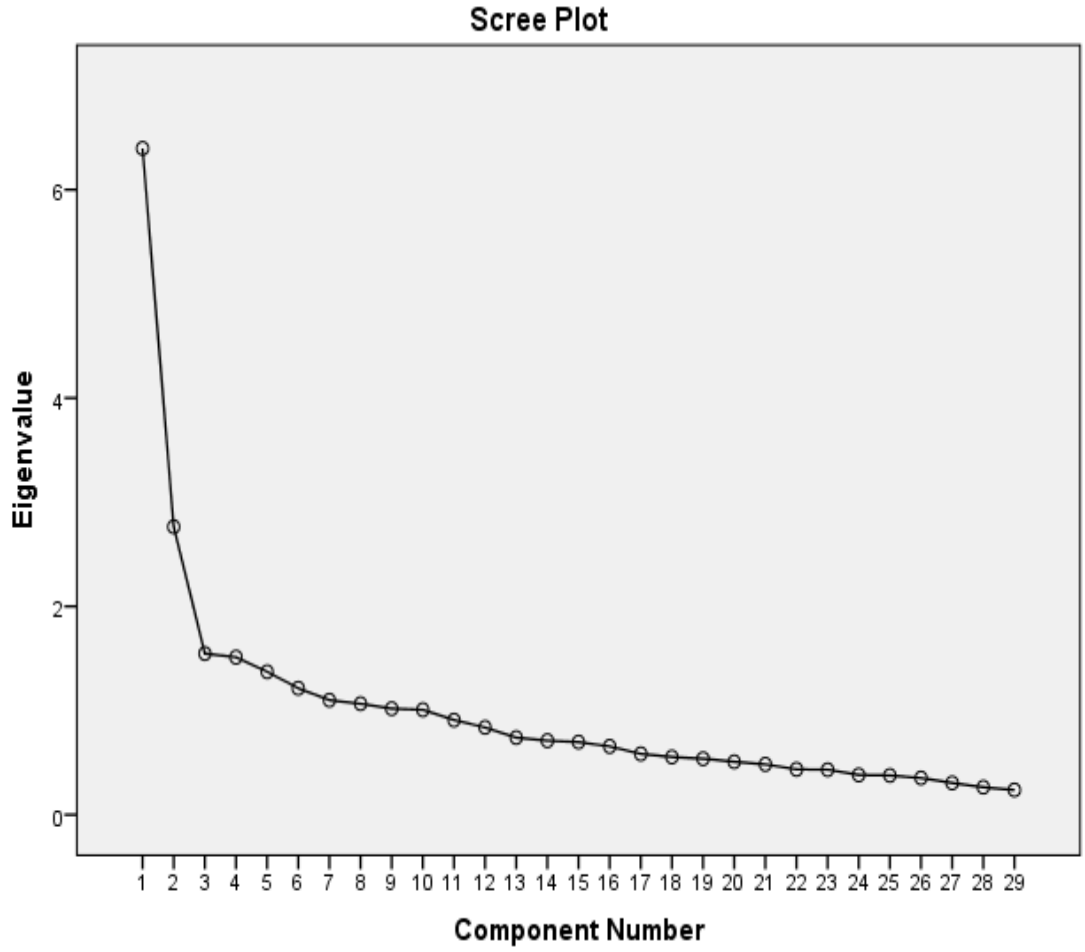
Tablo 3.16 incelendiğinde, Kohen Kappa tutarlılık katsayılarının en düşük 0.813 ve en yüksek 0.939 düzeyinde anlamlı olarak hesaplandığı görülmektedir. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.81 ile 1.00 değerleri arasında yer alması uyum düzeyinin mükemmel olduğuna işaret etmektedir (Landis ve Koch, 1977). Dolayısıyla bu ölçme aracının anlaşılabilirliği konusunda, öğretmen adayı 1 ile diğerleri arasında mükemmel bir uyum olduğu ileri sürülebilir.

Ön uygulama ve ankete son şeklini verme: Bu aşamada aracın son halini oluşturmak amacıyla geçerlik ve güvenirlik çalışmaları için pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen verilerle açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış ve aracın Cronbach alfa değeri hesaplanmıştır. Sürecin sonucunda SYED'in son hali oluşturulmuştur.

Ön uygulama ve ankete son şeklini verme aşaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması için asıl uygulama grubuyla benzer özellikler taşıyan hedef grup üzerinde ön uygulamanın yapıldığı kritik öneme sahip bir adımdır (Büyüköztürk, 2005). Ön uygulama için Kline (1994), madde sayısının en az iki, en fazla on katı büyüklüğünde bir kitlenin olmasının hem faktör hem de madde analizi için uygun olacağını belirtmiştir. Büyüköztürk (2012) ise, daha duyarlı sonuçlar için örneklem büyüklüğünün olabildiğince fazla olmasının yararlı olacağını bildirmektedir. Bu amaçla, taslak ölçme aracı İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi öğretmen adaylarından örneklem alınmaksızın gönüllü olarak çalışmaya katılmak isteyenlere uygulanmıştır. Sonuç olarak, bu aşamada da 276 öğretmen adayı üzerinde bir pilot uygulama yapılmıştır.

Araştırmanın yapı geçerliğini sağlamak amacıyla, SPSS 20.0 programı kullanılarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Büyüköztürk (2012), aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin belirlenmesi için üç noktaya dikkat çekmektedir: Bunlardan birincisi, maddelerin yer aldıkları faktördeki faktör yük değerinin en az 0.45 olması; ikincisi birden fazla faktörde yer alan maddelerin yalnızca bir faktörde yüksek değer almasının (binişik olmaması için en yüksek iki değer arasında en az 0,10 fark olması) gerektiğidir. Son olarak, maddelerin ortak faktör varyansının yaklaşık 1.00 veya en az 0.66 olması önerilmektedir. Tüm bu ölçütler dikkate alınarak yapılan ilk AFA'da 22 boyut elde edilmiştir, 47 madde binişik olması veya kuramsal olarak bulunmaması gereken maddelerle aynı boyutta yer alması nedeniyle araçtan çıkarılması gerekmiştir. İkinci AFA uygulamasında ise, maddelerin 10 boyut içerisinde

yer aldığı gözlemlenmiştir. Faktörlerin özdeğerlerine ilişkin düşüş grafiği Şekil 3.1’de sunulmuştur.



Şekil 3. 3. Özdeğer düşüş grafiği

Şekil 3.3’te görüldüğü üzere, analiz sonucunda özdeğerinin 1 ve üzerinde olduğu gözlenen 10 faktör birlikte, maddelerdeki toplam varyansın ve ölçüğe ilişkin varyansın çoğunluğunu açıklamaktadır. Bu durum özdeğer çizgi grafiğindeki 10. faktörden sonraki hızlı düşüşten de anlaşılmaktadır.

Tablo 3. 17

KMO, Bartlett's Test ve Maddelerin Faktör Yük Değerleri

Maddeler	Faktör yük değerleri	Maddeler	Faktör değerleri	yük
s2	0.619	s44	0.675	
s3	0.688	s45	0.655	
s4	0.648	s52	0.721	
s7	0.516	s30	0.603	
s14	0.721	s69	0.717	
s15	0.675	s74	0.662	
s55	0.685	s31	0.641	
s56	0.725	s32	0.642	
s57	0.616	s67	0.543	
s53	0.711	s34	0.763	
s54	0.765	s35	0.703	
s61	0.704	s41	0.508	
s62	0.711	s71	0.580	
s42	0.535	s72	0.652	
s51	0.614			
KMO	0,823	df	406	
Bartlett's Test Ki-kare değeri	2229,338	p	0.00	

Tablo 3.17 incelendiğinde, taslak ölçme aracının Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0.823 ve Bartlett's Test değerinin 2229.338 olarak hesaplandığı görülmektedir. Bu değerler, yapının açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Ayrıca tabloda maddelerin faktör yük değerlerinin 0.508 ile 0.765 arasında değiştiği gözlenmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45'ten büyük olması gerektiğini belirten Büyüköztürk'e (2012) göre, taslak araçtan elde edilen faktör değerlerinin uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 3. 18

Taslak Ölçme Aracının AFA Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
s54	0.756									
s53	0.706		0.34							
s61	0.687									
s62	0.610						0.396			
s52		0.788								
s44		0.779								
s45		0.775								
s56			0.737				0.364			
s55	0.367		0.701							
s57			0.598							
s30				0.720						
s31				0.719						
s32				0.662						
s14			0.391		0.712					
s15	0.317				0.694					
s7					0.513					
s3						0.782				
s2						0.601	0.323			
s4				0.438		0.581				
s72							0.731			
s71			0.348				0.592			
s74								0.751		
s69					0.317			0.689		
s67					0.321		0.308	0.461		
s34									0.854	
s35									0.703	
s51							0.312			0.679
s42										0.551
s41	0.307									0.531
Özdeğer	6.397	2.765	1.547	1.512	1.373	1.214	1.1	1.065	1.018	1.008
Açıklanan Varyans Oranı	22.058	9.533	5.336	5.214	4.733	4.186	3.792	3.673	3.51	3.474
Cronbach Alpha Değeri	0.795	0.744	0.734	0.626	0.599	0.622	0.544	0.497	0.637	0.488

Tablo 3.18 incelendiğinde, araçta özdeğeri 1'den (en yüksek değer 6,32 ve en düşük değer 1,008) büyük olan toplam 10 boyut yer almaktadır. Toplam varyans açıklama oranı %65.509'dur. Elde edilen faktörlerin “bağımsızlık, yorumlamada açıklık ve anlamlılık sağlamak amacıyla eksen döndürülmesine tabi tutulması maddelerin bir faktördeki yüklerini azaltıp, diğer faktördeki yüklerini artırarak kendisiyle ilişkili maddelerle bir arada olmasını sağlamaktadır” (Büyüköztürk, 2012,

s.126). Bu amaçla maddelere Varimax döndürme tekniği uygulanmıştır. Sınıf yönetimin her boyutunda yer alan ikişerli yapı incelendiğinde, bir boyutun etik duyarlığın boyutları olan bilgi edinme ve bilgiyi organize etme, diğer boyutun ise yine etik duyarlığın çözüm ve değerlendirme boyutunu içerdii görölmektedir. Aracın güvenilirliği için hem her bir boyuttaki hem de aracın tamamındaki iç tutarlılık katsayısına bakılmış, Cronbach alfa değerlerinin sırasıyla 0.795, 0.744, 0.734, 0.626, 0.599, 0.622, 0.544, 0.497, 0.637, 0.488 olarak hesaplandığı; toplam için de 0.818 olduğu görölmüştür. Asıl uygulamada ise, aracın tamamına ilişkin Cronbach alfa değerleri 0.795 bulunmuştur. Akgöl ve Çevik'e (2003) göre, Cronbach alfa katsayısının 0.40 ve üzeri olması aracın güvenilir olduğunu göstermektedir.



Tablo 3. 19

Boyutların İsimlendirilmesi ve Maddelerin Boyutlara Dağılımı

Sınıf Yönetimi Boyutları	Etik Duyarlık boyutları	Maddeler
Fiziksel Ortamın Yönetimi	Bilgi Duyarlığı	2,3,4
	Çözüm Duyarlığı	7,14,15
İlişki Yönetimi	Bilgi Duyarlığı	30,31,32
	Çözüm Duyarlığı	34,35
Davranış Yönetimi	Bilgi Duyarlığı	41,42,51
	Çözüm Duyarlığı	44,45,52
Zaman Yönetimi	Bilgi Duyarlığı	53,54,61,62
	Çözüm Duyarlığı	55,56,57
Programının Yönetimi	Bilgi Duyarlığı	67,69,74
	Çözüm Duyarlığı	71,72

Tablo 3.19’da görüldüğü üzere, her bir boyutta en az iki, en fazla dört madde bulunmaktadır. Maddelerin oluşturduğu boyutlar fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlığı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlığı, davranış yönetiminde bilgi duyarlığı, davranış yönetiminde çözüm duyarlığı, zaman yönetiminde bilgi duyarlığı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığı, program yönetiminde bilgi duyarlığı ve program yönetiminde çözüm duyarlığı olarak isimlendirilmiştir. Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık ölçme aracını oluşturan maddelerin son hali Tablo 3.20’de sunulmuştur.

Tablo 3. 20

Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Ölçme Aracının Son Hali

Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi (Bilgi Duyarlığı)
(2*)1. Derslikte oturma planı oluşturulmadan önce, fiziksel ortam hakkında bilgi edinilmelidir.
(3*)2. Derslikteki oturma düzeninin öğrencilerin psikososyal durumlarına etkisi dikkate alınmalıdır.
(4*)3. Derslikteki oturma düzeni oluşturulurken, öğrencilere farklı davranmanın yaratabileceği etkiler göz önünde bulundurulmalıdır.
Fiziksel Ortamın Düzenlenmesi (Çözüm Duyarlığı)
(7*)4. Öğrenciler için en uygun oturma düzenini bulmak amacıyla farklı seçenekler denenmelidir.
(14*)5. Derslikteki teknolojik araçların ders dışında da kullanılabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.
(15*)6. Teknolojik araç kullanımı öğrencilere öğretilerek, onların da sorumluluk almaları sağlanmalıdır.
İlişki Yönetimi (Bilgi Duyarlığı)
(30*)7. Grup üyelerinin sürekli öğretmen tarafından belirlenmesinin, öğrencilerin özerkliğine zarar verebileceği düşünülmelidir.
(31*)8. Grup üyelerinin belirlenmesinin sadece öğrencilere bırakılmasının, sınıftaki akran ilişkilerini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.
(32*)9. Gruba üye seçimi sadece öğrencilere bırakıldığı takdirde, eş bulamayan öğrencinin grunun kırılacağı dikkate alınmalıdır.
İlişki Yönetimi (Çözüm Duyarlığı)
(34*)10. Bir grupta yer almak istemeyen öğrencinin grubu değiştirilmelidir.
(35*)11. Grup çalışmasında problem çıktığında, etkinlik bireysel ödev çevrilmelidir.
Davranış Yönetimi (Bilgi Duyarlığı)
(41*)12. Derslik dışı etkinlikler, öğrencilere eğitimin her yerde yapılabileceği görüşünün kazandırılmasında önemlidir.
(42*)13. Sınıfta değerli bir eşya kaybolduğunda, sorunun kaynağını belirlemek amacıyla öğrenciler gözlemlenmelidir.
(51*)14. İstenmeyen davranışlara tepki verilirken, bunun veli-öğretmen-okul ilişkisine etkisi dikkate alınmalıdır.
Davranış Yönetimi (Çözüm Duyarlığı)
(44*)15. Sınıfta değerli bir eşyasını kaybeden öğrencinin zararı, öğretmen tarafından karşılanıp olay kapatılmalıdır.
(45*)16. Sınıfta değerli bir eşya kaybolduğunda, öğrenciler üzerinde arama yapılmalıdır.
(52*)17. İstenmeyen bir davranıştan caydırmak amacıyla, herkese eşit yaptırım uygulamak için tüm öğrencilere düşük not verilmelidir.

Tablo 3.20'nin devamı

Zaman Yönetimi (Bilgi Duyarlılığı)

(53*)18. Dersi planlarken, öğrenci yaş grubu özelliklerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.

(54*)19. Dersi planlarken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.

(61*)20. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.

(62*)21. Derste konular arasında bağlantı kurmaya özen gösterilmelidir.

Zaman Yönetimi (Çözüm Duyarlılığı)

(55*)22. Öğrencilerde istenilen olmayan öğrenmelere yol açabileceği için ders işlerken konu bütünlüğü sağlanmalıdır.

(56*)23. Öğrencilerin derse ilgilerini azaltabileceği için öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında sürecin tamamen öğrencilere bırakmaktan kaçınılmalıdır.

(57*)24. Öğrencilerde başarısızlık duygusu oluşturabileceği için öğretme-öğrenme etkinliklerinde zorluk-süre ilişkisi sağlanmalıdır.

Öğretim Programının Yönetimi (Bilgi Duyarlılığı)

(67*)25. Öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken, meslektaşlardan fikir alınmalıdır.

(69*)26. Velilerden sınıfta kullanılan öğretim teknikleriyle ilgili dönüt alınmalıdır.

(74*)27. Grup üyeleri eksik olan öğrencilerin duygusal durumu dikkate alınmalıdır.

Öğretim Programının Yönetimi(Çözüm Duyarlılığı)

(71*)28. Sınıfta bir etkinliğe katılmak istemeyen öğrenciye, onu etkinlikte tutacak farklı bir görev verilmelidir.

(72*)29. Takım çalışmalarını değerlendirmeden önce, her öğrencinin katkı düzeyinin bilinmesi önemlidir.

*Ayrıca içindeki sayılar maddenin taslak ölçme aracıdaki numarasını göstermektedir.

Tablo 3.20 incelendiğinde, ön uygulama verileriyle 10 boyut içerisinde olumsuz (ters kodlanan) 4, olumlu 25 olmak üzere toplamda 29 maddelik bir araç elde edilmiştir.

3.2. Evren, Örneklem ve Çalışma Grubu

Karma araştırma yönteminde örneklem konusunda tartışılan iki önemli nokta bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, araştırmanın nicel kısmında daha geniş bir örneklem olmasına rağmen nitel kısmında sınırlı katılımcının yer almasıdır. Bu farklılığa rağmen her iki veri grubunun birbiriyle karşılaştırılması mümkündür. Çünkü her iki yöntemin amacının farklı olması ve iki yöntemin birlikte araştırmaya zenginlik katması nedeniyle bu durum bir sınırlılık olarak görülmemektedir. İkinci

önemli nokta ise, araştırmanın nicel boyutuna katılan kişilerin, nitel boyuta katılıp katılmayacağıdır (Creswell, 2013). Araştırmanın amacı, nitel ve nicel verileri karşılaştırmak, doğrulamak ya da aralarındaki ilişkiyi belirlemek ise her iki boyuta katılan kişilerin aynı gruptan olması önerilmektedir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Bu sayede her iki veriyle benzer sonuçlara ulaşıldığında daha iyi bir karşılaştırma yapılabilir (Creswell, 2013). Aksi takdirde, ilgisiz veriler çıkabilir veya araştırmacı çeşitli olumsuzluklarla baş etme zorunda kalabilir (Creswell ve Plano Clark, 2011). Araştırmanın nicel boyutu için evren ve örneklemin belirlenmesi, nitel boyutu için çalışma grubunun oluşturulması ile ilgili bilgiler aşağıda ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.2.1 Nicel Araştırma İçin Evren ve Örneklem

Araştırmanın nicel boyutundaki evreni, 2017-2018 öğretim yılında Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde İngilizce Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan toplam 613 öğretmen adayından oluşmaktadır. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde bulunan Rehberlik ve Psikolojik Danışma lisans programı, öğretmen adayı yetiştirmediği için kapsam dışında bırakılmıştır. Araştırmanın nicel boyutu için örneklem alınmamış, evrenin tümü çalışmaya dâhil edilmiştir

Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından izin alınarak veri toplama araçlarının tümü 2018 Mart ayında araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Evrende çalışılmış olmasına rağmen, veri toplama sürecinde derste bulunmayan ya da dersi daha önce almış olan öğretmen adaylarına ulaşamaması nedeniyle araştırmanın nicel boyutunda toplam 460 öğretmen adayına anket uygulanmıştır. Toplanan veriler incelendiğinde hatalı ve eksik doldurulduğu belirlenen 10 anket veri setinden çıkarılmıştır Ayrıca veriler analize hazır hale getirilirken, 13 ankette tek yönlü ve çok yönlü uç değerler olması nedeniyle veri setinden çıkarılmış ve analizlere 437 anket ile devam edilmiştir. Örnekleme ilişkin demografik bilgilere dördüncü bölümde yer verilmiştir.

3.2.2 Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutu için evrende çalışmanın mümkün olmaması ve nitel araştırmalarda genelleme yapma değil, araştırmaya zenginlik katmanın amaçlandığı düşünülerek, olasılık temelli örnekleme yöntemlerinden olan küme örnekleme yöntemi ile çalışma grubu oluşturulmuştur. Küme örnekleme “çalışılması düşünülen evrende doğal veya yapay olarak oluşturulmuş, kendi içerisinde belirli özellikler açısından benzerlikler gösteren değişik grupların olması durumunda kullanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.133). Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim faaliyeti devam eden ve son sınıfı mevcut olan yedi programdan okul deneyimi veya öğretmenlik dersini yürüten öğretim üyeleri ile görüşülmüş ve kendilerine çalışmanın amacı anlatılmıştır. Her programdan çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretim üyelerinin okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersinde 10-13 kişiden oluşan gruplarına gidilerek çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Bilgilendirilen öğretmen adayları arasında 30 kişi gönüllü olmuştur. Ancak yedi haftalık okul deneyimi raporlarını yalnızca 25 öğretmen adayının eksiksiz tamamladığı görülmüştür. Cinsiyet ve program çeşitliliği dikkate alınarak, bunların arasından 21 öğretmen adayı belirlenmiş ve çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.21’de sunulmuştur.

Tablo 3. 21

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgiler

Program	Kadın	Erkek
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	1
Sınıf Öğretmenliği	2	1
Türkçe Öğretmenliği	2	1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	1	2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	1
Matematik Öğretmenliği	2	1
İngilizce Öğretmenliği	1	2
Toplam	12	9

Tablo 3.21’de görüldüğü gibi, araştırmanın nitel bölümüne yedi programdan üçer olmak üzere toplam 21 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarından 12’si kadın, 9’u erkektir. Çalışma grubu ile ilgili ayrıntılı bilgiye dördüncü bölümde yer verilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama sürecinde ilk iki araştırma sorusunun nicel boyutu için “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” ve “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği” olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Üçüncü araştırma sorusunun nicel boyutunda da bu iki veri toplama aracından birlikte yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmı için veri toplama aracı ise, nicel boyut için kullanılan araçlardan esinlenerek oluşturulmuştur. Creswell ve Plano Clark (2011), araştırılan kavrama ilişkin nitel ve nicel boyutlarda paralel sorular oluşturulmasının verileri karşılaştırma ve bütünleştirme sürecinde yararlı olacağını belirtmişlerdir. Bu görüşten hareketle, ilk araştırma sorusu için “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” aracının boyutları temel alınarak öğretmen adaylarının okul deneyimi raporlarını yazmaları istenmiştir. İkinci araştırma sorusu için, “Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeği”nin boyutları dikkate alınarak yarı yapılandırılmış bir bireysel görüşme formu oluşturulmuştur. Üçüncü araştırma sorusu için ise, hem “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” hem de “Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği”nin boyutları temel alınarak yarı yapılandırılmış bir odak grup görüşme formu oluşturulmuştur.

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı

Meslek odaklı bağlamda bir ölçme aracı; tıp, eğitim, hukuk gibi anlaşılmiş mesleki kodları olan ve ahlaki değerlendirmeleri kişisel etkileşim içinde konumlanan meslekler için en iyi şekilde uygulanır (Bebeau ve diğerleri, 1985). Alanyazında var olan etik duyarlık araçları, hem sınıf yönetimi alanıyla doğrudan ilgili hem de öğretmenlere yönelik olmadığı için yeni bir araca ihtiyaç duyulmuştur. Her okulun benzersiz bir eğitim çevresi olduğunu belirten Zubay ve Soltis (2005), katılımcılar için karar verme sürecini gerçekçi kılmak amacıyla durumların ve olayların uyarlama yapılmadan, özgün değerleri dikkate alınarak içeriden oluşturulmasının önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca araştırmacılar, durumları sınıflamanın tüm okul toplumu için etik ve ahlaki ikilemlere çeşitli açılardan inceleme fırsatını vereceğini belirtmişlerdir. Bu amaçla, sınıf içerisinde yaşanabilecek olaylar konusunda karar alma sürecinin etik ikilemler yaratabilecek olanları Türk eğitim sistemi için gerçekçi olabilecek şekilde sınıf yönetimi boyutları açısından sınıflanarak ele alınmıştır.

3.3.1.2. Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Aracına İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık aracının, 29 madde ve 10 boyuttan oluştuğu açımlayıcı faktör analizi sonucunda belirlenmiştir. Elde edilen modelin asıl uygulamada doğrulanması amacıyla Lisrel 8.80 programı ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Veri toplama aracındaki 29 madde, AFA sonucunda elde edilen boyutlara bağlanarak bir model elde edilmiş ve modelin uyumunun değerlendirilmesi amacıyla da çeşitli uyum ölçütleri ile karşılaştırmalar yapılmıştır. Tablo 3.22’de, ölçüt alınan uyum indeksleri ile araştırmanın her iki modelinde elde edilen değerler karşılaştırmalı olarak sunulmuştur.

Tablo 3. 22

Uyum İndeksleri ve SYED’e Ait Modellerin DFA Sonuçları

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model 1	Model 2
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	$664 \leq 712.74 \leq 996$	$0 \leq 586.10 \leq 664$
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	0.00	0.00
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	2.15	1.765
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.050	0.043
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.91	0.91
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.95	0.95
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.95	0.96
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.90	0.91
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.87	0.89

(Hair ve diğerleri. 1998. s. 655).

Tablo 3.22’de görüldüğü üzere, Model 1’de sunulan tüm değerler kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. Bu değerler ayrıntılı olarak incelendiğinde, $\chi^2 = 712.74$, serbestlik derecesi $sd = 332$, $p = 0.00$, $\chi^2 / sd = 2.15$, $RMSEA = 0.050$, $NFI = 0.91$, $NNFI = 0.95$, $CFI = 0.95$, $GFI = 0.90$ ve $AGFI = 0.87$ olarak hesaplandığı ve tümünün “kabul edilebilir” düzeyde olduğu görülmektedir. Modelin iyi uyuma erişimini sağlamak amacıyla Madde 5- Madde 6; Madde 25- Madde 27 ve Madde 19- Madde 20 arasında üç defa modifikasyon uygulanarak Model 2 elde edilmiştir. Model 2’de elde edilen tüm değerler, Model 1’den yüksek olsa da χ^2 , χ^2 / sd ve $RMSEA$ iyi uyum sınırlarına girmiş; ancak diğer değerler yine kabul edilebilir değer aralığında kalmıştır. Bu nedenle, modifikasyona gerek olmadığına karar verilmiş ve bu araştırmada Model 1 temel alınmıştır.

3.3.1.3. Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeği

Öğretmen özyeterlik inançları ölçeği Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Üç boyutta, 24 maddeden oluşan bu ölçek dokuzlu Likert tipinde düzenlenmiştir. Öğretimsel stratejilerde özyeterlik, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik olarak adlandırılan her bir boyutta sekizer madde bulunmaktadır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkiye'de 97 öğretmen adayı ile aracın pilot çalışması yapılmıştır. Uygulama verileriyle elde edilen toplam güvenilirlik katsayısı 0.95 iken, alt boyutlardaki değerler 0.85 ile 0.88 arasında değişmektedir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri en az 0.35, en fazla 0.77'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları da The Tucker-Lewis değerinin 0.97 ile mükemmel uyuma, RMSEA değerinin 0.009 ile kabuledilebilir uyuma sahip olduğunu göstermektedir.

Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğinin kısa formunda ise, uzun formdaki her boyuttan seçilen dört madde ile toplam 12 madde yer almaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri en az 0.61, en fazla 0.83'dür. Kısa forma ait toplam güvenilirlik katsayısı 0.90 iken, alt boyutlarda 0.81 ile 0.86 arasında değişmektedir. Açıklanan toplam varyans oranı %69.10'dur (Tschanen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001). Bu araştırmanın verileri ile yapılan hesaplamada ise Cronbach alfa değeri 0.861 bulunmuş ve aracın güvenilir olduğu tespit edilmiştir (Akgül ve Çevik, 2003).

3.3.1.4. Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeğine İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi

Bu çalışmada özyeterlik inançları ölçeğinin Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik İnançları Ölçeği" formunun 12 maddelik kısa hali kullanılmıştır. Araştırma verileri ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmış, elde edilen değerler Tablo 3.22'de uyum ölçütleri ile karşılaştırmalı olarak verilmiştir:

Tablo 3. 23

Uyum İndeksleri ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğine Ait Modellerin DFA Sonuçları

Uyum Ölçüsü	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model 1	Model 2
χ^2	$0 \leq \chi^2 \leq 2sd$	$2sd \leq \chi^2 \leq 3sd$	$0 \leq 93.41 \leq 102$	$0 \leq 85.79 \leq 100$
p değeri	$0.05 \leq p \leq 1.00$	$0.01 \leq p \leq 0.05$	0.00	0.00
χ^2 / sd	$0 \leq \chi^2 / sd \leq 2$	$2 \leq \chi^2 / sd \leq 3$	$0 \leq 1.83 \leq 2$	$0 \leq 1.71 \leq 2$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq 0.05$	$0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$	0.059	0.055
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1.00$	$0.90 \leq NFI \leq 0.95$	0.94	0.95
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1.00$	$0.95 \leq NNFI \leq 0.97$	0.96	0.97
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1.00$	$0.95 \leq CFI \leq 0.97$	0.97	0.98
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1.00$	$0.90 \leq GFI \leq 0.95$	0.94	0.94
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1.00$	$0.85 \leq AGFI \leq 0.90$	0.91	0.91

(Hair ve diğerleri, 1998. s. 655).

Tablo 3.22’de, Model 1’de yer alan AGFI ve GFI dışındaki tüm değerler kabul edilebilir uyum sınırları içerisinde yer almaktadır. $\chi^2 = 93.41$, serbestlik derecesi $sd = 51$ $p = 0.00$, $\chi^2 / sd = 1.83$, RMSEA = 0.059, NFI = 0.94. NNFI = 0.96. CFI = 0.97. GFI = 0.94 ve AGFI = 0.91 olarak hesaplanmıştır. χ^2 ve χ^2 / sd değerlerinin iyi uyum değer aralığında olduğu; diğer değerlerin kabul edilebilir değer aralığında olduğu görülmektedir. Diğer değerler için iyi uyum sağlanıp sağlanamayacağını belirlemek amacıyla, Madde 11- Madde 23 arasında bir modifikasyon uygulanarak Model 2 elde edilmiştir. Model 2’den elde edilen değerlerin $\chi^2 = 85.79$, serbestlik derecesi $sd = 50$, $p = 0.00$, $\chi^2 / sd = 1.71$, RMSEA = 0.055, NFI = 0.95, NNFI = 0.97, CFI = 0.98, GFI = 0.94 ve AGFI = 0.91 olduğu görülmüştür. χ^2 , χ^2 / sd , NFI, NNFI, CFI değerlerinin iyi uyum aralığında; RMSEA, GFI VE AGFI değerlerinin kabul edilebilir aralığında olduğu gözlenmiştir. Sonuç olarak, bu araçta da Model 1 tercih edilmiştir.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Araçları

Nitel veri toplama aracı olarak, doküman analizi yapmak amacıyla öğretmen adaylarının okul deneyimi raporları, bireysel ve odak grup görüşmeleri için ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Doküman analizi yöntemi, diğer nitel veri toplama araçlarıyla birlikte kullanıldığında araştırma için “veri çeşitliliğini” artırarak araştırmanın geçerliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Dokümanlar, zengin veri kaynaklarıdır. Araştırmacıya, gözlemleyemediği ve konuyu değerlendirmeye başlamadan önceki sürece dair birçok alanda bilgi kaynağı sağlar. Dokümanlar, hem doğrudan bilgi sağlar hem de ileriki görüşme ve görüşmeler için araştırmacıları teşvik eder (Fraenkel ve Wallen, 2006). Etik duyarlığın hassas bir konu olduğu düşünülerek, katılımcılarla duygusal bir etkileşime girmemenin, araştırılan konu için bir defa veri toplamak yerine uzun süreli veri toplamanın güvenilirliği artıracığı düşünülmüştür. Ayrıca etik duyarlık konusunda bireysellik ve özgünlüğün değerli olduğu düşüncesiyle, birinci araştırma sorusunun nitel boyutu için doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci sorusunun nitel boyutu için öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemek amacıyla bireysel görüşme yapılmıştır. Patton’a (2005) göre, doğrudan gözlemlenemeyen bilgi kaynaklarını (duygu, düşünce, inanç, bakış açısı, niyet ya da daha önceden gerçekleşmiş davranışlar) öğrenmek için görüşme yapılmalıdır. Çünkü asıl önemli nokta, gözlem yönteminin görüşmeden daha geçerli ve anlamlı bilgi sağlaması değil; herşeyin gözlemlenememesidir. Bu tür durumlarda, insanlara sormak zorunlu hale gelmektedir. Bu nedenle, sosyal bilimler alanında-oldukça fazla kullanılan bir veri toplama yöntemi olan görüşme, katılımcıların yaşantıları, tutumları, düşünceleri ve hislerini belirlemede etkili bir yöntemdir.

Araştırmanın üçüncü sorusunun nitel boyutu için, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının etik duyarlık düzeylerine ekisini anlamak amacıyla, odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesi, görüşmeci tarafından yöneltilen soruları cevaplayan küçük ve oldukça homojen bir grup insanla yapılan bir röportajdır. Odak grup görüşmelerinde, katılımcılar konuyla ilgili düşüncelerini belirtirler. Bu düşünceler, birbirleriyle aynı ya da zıt yönde olabilir; fakat grup görüşmelerinde uzlaştırma, tartışma ortamı yaratma ya da sorun çözme amaçlanmamaktadır. Asıl amaç, katılımcıların başkalarının görüşlerini dinleyebilecekleri ve kendi görüşlerini değerlendirebilecekleri bir sosyal bağlamda, gerçekten ne düşündüklerini anlamaktır (Fraenkel ve Wallen, 2006). Etik duyarlık ile özyeterlik inancı arasındaki ilişkinin karmaşıklığı göz önüne alınarak ve Yıldırım ve

Şimşek'in (2013), " ... çalışılan konu kişisel ve hassas değilse ve eğer araştırmacı toplanacak verilerin daha zengin olacağını düşünüyorsa odak grup görüşmesi yapmasında yarar vardır." (s.179) görüşünden hareketle bir odak grup görüşmesi planlanmıştır. Odak grup görüşmeleri aynı anda birçok katılımcıya ulaşabilmeyi ve veri çeşitliliğini sağladığı; esnekliği sayesinde katılımcıların deneyimlerini daha rahat aktarabileceği bir grup dinamiği oluşturduğu için oldukça yararlı bir yöntemdir (Robson, 2011). Ayrıca grup görüşmelerinde sorulara etkileşimli bir süreçte cevap verildiği için katılımcıların daha üretici oldukları, kısa sürede cevap verebildikleri ve konuya farklı açılardan bakmalarının daha kolay sağlanabilmesi, bu yöntemin önemli yararları arasında sayılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

3.3.2.1. Okul Deneyimi Raporları

Öğretmenlik mesleğinde etik karar, yalnızca ahlaki kriz veya ikilemlerde değil aynı zamanda öğretim ve sınıfın günlük özellikleri içinde saklıdır. Bu nedenle, öğretmen eğitimcilerinin, etik bilgilerin en belirgin olduğu günlük çalışmaların envanterlerinin incelenmesi oldukça yarar sağlayacaktır (Campbell, 2003). Bu düşünceden hareketle, okul öncesi, sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve ilköğretim matematik ile İngilizce öğretmenliği olmak üzere yedi programda öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının okul deneyimi raporları incelenmiştir. Sınıf öğretmenliği programında okul deneyimi dersi üçüncü sınıfta yer aldığı için, bu programdaki öğretmen adaylarından öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmenlerini gözlemleyerek ek bir rapor yazmaları istenmiştir.

Her programdan bir öğretim üyesinin yönetiminde derse katılan bir gruptan rastgele yöntemle seçilen gönüllü üç öğretmen adayı ile çalışılmıştır. Yedi programdan üçer öğretmen adayı olmak üzere toplam 21 öğretmen adayından okul deneyimi raporları için gözlemledikleri öğretmenlerin öğretim etkinliklerini ve davranışlarını etik açıdan değerlendirmeleri ve haftalık rapor yazmaları istenmiştir. İlk haftanın raporları pilot çalışma olarak değerlendirilmiş ve öğretmen adaylarına dönüt verme amaçlı kullanılmış, sonraki altı haftalık raporlar ise veri analizine dâhil edilmiştir.

3.3.2.2. Bireysel Görüşme Formu

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları konusundaki görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu oluşturulmuştur. Araştırmada hem tüm boyutları dikkate almak hem konu ile ilgili önemli noktaları göz ardı etmemek için ana sorular hem de daha ayrıntılı bilgi edinmek için sonda amaçlı sorular sormaya izin veren yarı yapılandırılmış görüşme formu (Yıldırım ve Şimşek, 2013) kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerini toplama amacı, nicel verileri desteklemek olduğu için görüşme formundaki sorular, özyeterlik ölçeğinin boyutları dikkate alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, görüşülen öğretmen adaylarının demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla sorulan sorular, diğer bölümde ise sırasıyla özyeterlik kavramına ilişkin algıları, öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları, sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları ve öğrenci katılımı konusundaki özyeterlik inançlarını ortaya çıkarmak amacıyla dört ana soru bulunmaktadır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inancı konusunda olası kavram yanlışlarının düzeltilmesinin görüşme sürecini kolaylaştıracağı düşünüldüğünden, görüşme soruları özyeterlik kavramının tanımlaması ile başlamaktadır. İkinci bölümdeki sorulardan daha ayrıntılı veri elde etmek ve adayların soruları daha iyi anlayabilmesi sağlamak amacıyla (yedi) adet sonda soru sorulmuştur. Bir alan uzmanının görüşme formu ile ilgili görüşleri alınarak veri toplama aracına son hali verilmiştir (Ek 3'te bireysel görüşme formuna yer verilmiştir).

3.3.2.3. Odak Görüşme Formu

Öğretmen adaylarının etik duyarlık ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış odak grup görüşme formu oluşturulmuştur. Yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler, araştırmacının zihnindeki hipotezi test etmesi için gerekli bilgiyi sağlamada oldukça yararlı bir yöntemdir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Odak grup görüşmesiyle, aynı anda altı-dokuz arasında katılımcının görüşünü almak plandığı için Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre sınırlı bir derinliğe ulaşmak hedeflenmiştir.

Araştırmanın nitel verileri toplama amacı, nicel verileri desteklemek olduğu için görüşme formundaki sorular, hem etik duyarlık hem de özyeterlik ölçeğinin boyutları dikkate alınarak oluşturulmuştur. Öncelikle özyeterlik inançlarının etik duyarlık düzeyine etkisine, daha sonra öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı konularındaki özyeterlik inançları ile etik duyarlık arasındaki ilişkiye yönelik olmak üzere toplam 4 (dört) ana soru kullanılmıştır. Daha ayrıntılı veriye ulaşmak ve soruların daha iyi anlaşılmasını sağlamak amacıyla 6 (altı) adet de sonda soru sorulmuştur. Bir alan uzmanının görüşme formu ile ilgili görüşleri alınarak veri toplama aracına son hali verilmiştir (Ek 4'te odak grup görüşme formuna yer verilmiştir).

3.4. Verilerin Toplanması

Etik duyarlık ölçme aracı geliştirme çalışması için gerekli görülen nitel veriler, 2016-2017 akademik yılı bahar döneminde toplanmıştır. Burada elde edilen verilerle hazırlanan madde havuzu ile 2017 yılı Aralık ayında pilot uygulama yapılmıştır. Okul deneyimi raporları, 2017-2018 akademik yılı güz döneminde toplanmıştır. Etik duyarlık ve özyeterlik araçlarıyla asıl veri toplama, bireysel ve odak grup görüşmeleri ise 2018 yılı Mart ayında yapılmıştır.

Araştırmanın deseni karma yöntem olduğu için, veri toplama sürecinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanması amaçlanmıştır. Veri toplama izni için, birer örnek veri toplama aracı ile birlikte Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığına başvurulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama süreci ayrıntılı olarak planlanmıştır. Araştırma deseni yakınsayan paralel model olarak tasarlandığı için nitel ve nicel veriler eşzamanlı toplanmıştır. Nitel ve nicel veri toplama sürecine ayrıntılı olarak aşağıda yer verilmiştir.

Nitel veriler için yedi programdan üçer öğretmen adayı olmak üzere 21 öğretmen adayına ulaşmak hedeflenmiştir. Öncelikle her programdan bir öğretim üyesiyle araştırmanın amacı ve süreci hakkında ayrıntılı olarak görüşülmüş ve onlardan veri toplamak için izin alınmıştır. Her öğretim üyesi ile birlikte okul deneyimi veya öğretmenlik uygulaması dersine gidilerek öğretmen adaylarına da araştırma hakkında bilgi verilmiştir. Her grup 10 ila 13 öğretmen adayından oluşmaktadır. Nitel veri toplama sürecinde, öğretmen adaylarının gönüllü olarak

katılımlarına özen gösterilmiştir. Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimsel Etik Kurulunca hazırlanmış olan bilgilendirme ve onay formu kullanılarak katılımcılardan izin alınmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan üçer öğretmen adayından yedi hafta boyunca okul deneyimi raporları toplanmıştır. İlk hafta raporu pilot çalışma olarak değerlendirilmiş, öğretmen adaylarına dönüt verilmiştir. Altı haftalık süreç içerisinde 126 rapor toplanmış ve sınıf yönetiminin beş alt boyutu (fiziksel ortamın yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi, ilişki yönetimi ve program yönetimi) kapsamında öğretmen adaylarının sınıf ortamındaki gözlem sürecinde fark ettikleri etik olan ve etik olmayan davranışlar betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilerin gelişimlerinde çeşitli açılardan olumsuz etki bırakan davranış ve uygulamalar etik olmayan davranış olarak kabul edilirken, olumlu etki sağlayanlar etik davranışlar olarak ele alınmıştır.

Raporları değerlendirilen öğretmen adaylarıyla hem bireysel hem de odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Görüşmeler, araştırmacının fakültedeki odasında sessiz ve sakin bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Bireysel görüşmelerin her biri en az 25, en fazla 35 dakika; odak grup görüşmelerinin her biri en az 45, en fazla 55 dakika sürmüştür. Bireysel görüşmelerde öğretmen adayları ile tek tek görüşülmüş, odak grup görüşmelerinde ise iki grup altı kişi, üçüncü grup görüşmesi dokuz kişi ile gerçekleştirilmiştir. Hem bireysel hem de odak grup görüşmelerinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her iki görüşme türünde hem açık uçlu sorular hem de ayrıntılı bilgi toplamak için yardımcı sorular (sondalar) hazırlanmıştır. Her iki görüşme sürecinde sorular tek tek sorulmuş, cevaplamaları için zaman tanınmıştır. Bireysel görüşmelerde her soru tek bir bireye yöneltilirken, odak grup görüşmesinde her soru gruba genel olarak yöneltilmiş ve her üyeye söz hakkı isteyip istemediği sorularak süreç yönetilmiştir. Bireysel ve odak grup görüşmeleri katılımcıların yazılı izinleriyle kayıt altına alınmış, kayıtların bilgisayar ortamında yazıya aktarılmasının ardından belgeler katılımcıların onayına sunulmuş ve teyitleri üzerine analiz sürecine geçilmiştir. Görüşme kayıtları, araştırmacı tarafından gizlilik kapsamında saklanmaktadır.

Nicel veriler ise, sınıf yönetiminde etik duyarlık ve öğretmen özyeterlik ölçeği olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda her iki aracın aynı anda uygulanmasının daha yararlı olacağı düşünüldüğü için, her iki araç tek bir formda toplanmış ve üç bölümden oluşan bir

anket formu oluşturulmuştur. Anketin ilk bölümünde sınıf yönetiminde etik duyarlık düzeylerini, ikinci bölümünde öğretmen özyeterlik inançlarını, üçüncü bölümünde demografik bilgileri tespit etmeye yönelik sorular bulunmaktadır. Her programdaki öğretmen adaylarının haftalık ders programlarına göre uygun bir ders saati belirlenmiş ve uygulama sürecinden önce ilgili dersin öğretim üyesinden izin alınarak ders öncesinde öğretmen adaylarının sınıfına gidilmiştir. Uygulamaya başlamadan önce, öğretmen adaylarına araştırmanın amacı ve içeriği hakkında bilgi verilmiş ve katılmak istemeyen adaylar zorlanmamıştır. Nicel veri toplama araçlarında öğretmen adaylarının kimliklerini açık edecek hiçbir soru bulunmamaktadır. Toplanan veriler, yalnızca araştırmacı tarafından incelenmiştir ve gizlilik kapsamında saklanmaktadır. Öğretmen adaylarının anketi cevaplama süresi yaklaşık 10-15 dakika arasında olmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sürecinde hem nitel hem de nicel veriler, eşzamanlı toplanmış ve yine eşzamanlı olarak analiz edilmiştir. Yakınsayan paralel modelde verilerin değerlendirilmesindeki zorluk, nitel ve nicel verilerin ayrılması ve birleştirilmesi sürecidir. Desenin özelliğinin bir gereği olarak nitel ve nicel veriler ayrı ayrı analiz edilir, daha sonra birlikte ele alınır. “Yan-yana karşılaştırma” ve “yan-yana” olmak üzere iki türlü ele alma yaklaşımı bulunmaktadır. Önce nicel bulguları ele alıp, daha sonra nitel bulguları tartışarak, doğrulama ya da reddetme yoluna yan-yana karşılaştırma; önce nitel bulguları değerlendirip daha sonra nicel bulgularla karşılaştırma ise yan-yana olarak adlandırılmıştır (Creswell, 2013). Bu araştırmada, bulgular ve sonuç bölümlerinde öncelikle nicel veriler, daha sonra nitel veriler değerlendirilmiştir. Tartışma bölümünde ise, araştırmanın amacı doğrultusunda yan-yana karşılaştırma yaklaşımı kullanılarak nicel sonuçlar ile nitel sonuçlar karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Araştırmanın bulgular ve sonuç bölümündeki nitel ve nicel verilerin değerlendirilmesine aşağıda ayrıntılı bir biçimde yer verilmiştir.

3.5.1. Nitel Verilerin Analizi

Nitel verilerin analiz süreci öncesinde dokümanların birer kopyasına ulaşılmış, görüşmeler ise ses kaydına alınmıştır. Bireysel ve odak grup görüşmeleri NVivo 9.0 programı ile analiz edilmiştir. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik

analizi birlikte kullanılmıştır. Nitel verilerin değerlendirmesinde, Creswell (2013) tarafından tanımlanan üç adım kullanılmıştır. İlk adım, verilerin hazırlanması ve düzenlenmesidir. Bu adımda yapılan görüşmeler çözümlenmiş ve bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Bunun dışında görüşme sürecinde araştırmacının dikkatini çeken olay ile durumlar hakkında notlar alınmış ve bu notlar düzenlenmiştir. Ayrıca doküman analizinde her bir rapor sınıf yönetiminin beş boyutu dikkate alınarak, görüşme analizinde ise sorulardan yola çıkılarak analiz birimleri oluşturulmuştur. İkinci adım, verilerin tamamının incelenmesidir. Bu adımda ise, düzenlenen veriler bir bütün halinde dikkatli bir şekilde okunmuş ve genel izlenimler hakkında kısa notlar alınmıştır. Üçüncü adım, verilerin kodlanmasıdır. Bu adımda ise, veriler anlamlarına göre sınıflandırılmış ve birbirleriyle ilişkili olduğu düşünülen kategoriler temalar altında birleştirilmiştir. Bu adımda ifadelerin temelinde yer alan etmenler ve bu etmenler arasındaki ilişkileri belirlemek amaçlandığı için tümevarımcı analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların görüşlerini daha güçlü bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla, her temanın altında katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara yer verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla, iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış, verilerin doğrulanması sağlanmış, ayrıntılı tablolar düzenlenmiş, katılımcı çeşitliliğine önem verilmiş ve ilgili araştırmalarla karşılaştırma yapılmıştır (Mason, 2002; Patton, 2005; Rubin ve Rubin, 1995; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Değerlendirici güvenilirliğini sağlamak amacıyla da eğitim yönetimi ve denetimi alanında uzman bir kişi ile araştırmacının verileri ayrı ayrı analiz etmesi sağlanmış ve iki analiz arasındaki uyum oranı hesaplanmıştır. Analiz sürecinde etik ilkelere uyum konusunda duyarlık göstermek amacıyla katılımcıların isimlerinden bahsedilmemiştir. Araştırma için program değişkeninin önemi de göz önüne alınarak, program temelinde katılımcılara SÖ1E, SB1K, İÖ1E, FB1K.. şeklinde kodlar verilmiş; analiz ve raporlama sürecinde bu kodlar kullanılmıştır.

Tablo 3. 24

Nitel Verilerin Analizindeki Tutarlılığa İlişkin Kohen Kappa Tutarlılık Değerleri

Veri Toplama Yöntemleri		Kappa Değeri	Asimptotik Standart Hata ^a	Yaklaşık T ^b	p
Doküman Analizi	Uzlaşılın Kappa Ölçümü	0.828	0.076	7.064	.000
	Geçerli Durum	20			
Bireysel Görüşme	Uzlaşılın Kappa Ölçümü	0.831	0.073	7.087	.000
	Geçerli Durum	23			
Odak Grup Görüşmesi	Uzlaşılın Kappa Ölçümü	0.862	0.042	8.203	.000
	Geçerli Durum	23			

Tablo 3.24 incelendiğinde, Kohen Kappa tutarlılık katsayılarının 0.828-0.862 değer aralığında ve anlamlı düzeyde olduğu görülmektedir. Kohen Kappa tutarlılık katsayısının 0.81 ile 1.00 değerleri arasında yer alması uyum düzeyinin mükemmel olduğunu göstermektedir (Landis ve Koch, 1977, s.165). Nitel süreçler için yapılan tüm analizlerde tutarlılığın mükemmel düzeyde olması, kodlamaların güvenilir olduğunun kanıtı olarak değerlendirilebilir.

3.5.2. Nicel Verilerin Analizi

Nicel verilerin değerlendirilmesi için SPSS 20.0 programı kullanılmıştır. Araştırma soruları temel alınarak parametrik ve nonparametrik analiz yöntemleri uygulanmış ve elde edilen sonuçlar tablolar şeklinde sunulmuştur. Araştırmanın nicel verileri için yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma gibi betimsel istatistikler; açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi, ilişkisiz t-testi ve tek yönlü ANOVA, Kruskal Wallis testi, Pearson korelasyon analizi ve hiyerarşik regresyon analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sorusunda bağımsız değişkenin iki düzeyi olduğunda, normal dağılım gösteren durumlarda ilişkisiz örneklemeler için t-testi, normal dağılım göstermeyen durumlarda Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırma sorusunda bağımsız değişkenin üç veya daha fazla düzeyi bulunduğu ise normal dağılımlar için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA); normal dağılımın ya da varyans eşitliğinin olmadığı durumlarda Kruskal Wallis uygulanmıştır. İki değişken arasındaki ilişki ve bağımsız değişkenin bağımlı

değişkeni yordama düzeyini belirlemek için de hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2012; Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016; Hair ve diğerleri, 1998). Bulgulardaki değerlerin anlamlılık düzeyleri 0.05 0.01 ve 0.001 olarak elde edilmiştir. Elde edilen anlamlılık düzeyleri tabloların altında belirtilmiştir.

Parametrik veya nonparametrik analizlerin kullanım kararında temel alınan ölçüt, bağımlı değişkene ait ölçümlerin evrende normal dağılım durumudur. Bu durumu tespit etmede SPSS’te hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri, homojenlik testlerinden biri olan Kolmogorov Smirnov testi değeri, grafiklerden dal ve yaprak grafiği kullanılmıştır. Ölçümlere ait varyansların dağılım eşitliğini tespit etmek amacıyla da Levene Testi değeri incelenmiştir. Verilerin dağılımı normalden oldukça uzak ve grupların varyans dağılımı eşit değil ise, bağımsız değişkenin düzey sayısı göz önüne alınarak nonparametrik testlerden uygun olan kullanılmıştır. Değişkenlerin normal veya normale yakın dağıldığı durumlarda varyanslar eşit olmasa bile, eğer veri sayısı çok ise parametrik testlerle analizlerin uygulanabileceği ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ilişkisiz örneklem için t-testinde verilen Levene testi değeri anlamlı düzeyde değil ise, iki grubun karşılaştırılmasında eşit varyanslı yaklaşım; anlamlı düzeyde ise eşit varyanslı olmayan yaklaşımın kullanılabilmesi belirtilmektedir. Benzer bir biçimde grup varyansları eşit iken, değişkenler normal dağılmıyorsa, her grupta on beş ve üzeri ölçüm var ise, yine parametrik testlerin uygulanabileceği ifade edilmektedir (Akgül ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2012). “Araştırmada etki büyüklüğü için eta-kare değeri (η^2) hesaplanmıştır. Elde edilen 0.01, 0.06, 0.14 düzeyindeki eta-kare değerleri (η^2) sırasıyla küçük, orta ve geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır” (Büyüköztürk, 2012, s. 44). Ayrıca, değişkenler arasındaki ilişkinin değerlendirilmesinde Tablo 3.25 kullanılmıştır:

Tablo 3. 25

Korelasyon Değer Aralığı Tablosu

R	İlişki	r	İlişki
0.00	ilişki yok	- 0.30-0.69	orta düzey ilişki
0.00-0.30	düşük ilişki	0.70-1	yüksek ilişki

(Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016, s.52)

Tablo 3.25'te görüldüğü üzere, korelasyon katsayısı 0.00 ise herhangi bir ilişkinin olmadığı; + veya - 0.30'a kadar ise düşük bir ilişkinin varlığı; + veya - 0.30-0.69 arasında ise orta düzeyde bir ilişkinin varlığı; + veya - 0.70-1 arası ise yüksek düzeyde bir ilişkinin varlığı olarak yorumlanmaktadır.

Üçüncü araştırma problemi kapsamında öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki etik duyarlılıkları ile özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için, öncelikle Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış; daha sonra boyutlar arasında model arayışı için çoklu regresyon analizi tekniklerinden olan hiyerarşik regresyon analizi yapılmıştır. Hiyerarşik regresyon, araştırmacı tarafından belirlenen değişkenin diğer değişken üzerindeki etkisini incelemek amacıyla kullanılan bir yöntem olarak ifade edilmektedir (Can, 2014, s.274). Bu sayede, analize alınan tüm değişkenlerin ayrı ayrı bağımlı değişkenin varyansındaki katkısı değerlendirilmektedir. İlk analize alınan yordayıcı değişkenler, diğer yordayıcı değişkenler açısından da kontrol değişkeni görevini yerine getirir (Büyüköztürk, 2012). Çoklu regresyon varsayımları için otokorelasyonun varlığını belirlemek amacıyla Durbin-Watson değeri dikkate alınmış ve 2 civarındaki değer otokorelasyon olmadığını gösterdiği (Akgül ve Çevik, 2003) düşünülerek analize devam edilmiştir. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişkinin derecesinin 0.80'den yüksek olmamasına dikkat edilmiştir. Çoklu bağlantı sorununun varlığını değerlendirmek amacıyla VIF katsayısı temel alınmıştır. VIF katsayısının 2'den ve tolerans değerinin 0.10'dan düşük olması, çoklu bağlantı sorununun olmadığını bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2012; Akgül ve Çevik, 2003; Hair ve diğerleri, 2006). Son olarak, çalışmanın amacı kestirimde bulunmak olmadığı, yalnızca önerilen modeli açıklamak olduğu için, R^2 değerinin düşük olduğu, fakat modelin anlamlı bulunduğu durumlarda ilgili modeller yorumlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, öncelikle katılımcıların demografik bilgileri verilmiş, daha sonra araştırma soruları temel alınarak düzenlenen bulgular sunulmuştur.

4.1. Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Bu başlık altında, araştırmanın nitel ve nicel boyutlarına katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerine yer verilmiştir. Araştırma hem nitel hem de nicel yöntemle yürütüldüğü için her iki yöntem için katılımcı bilgileri ayrı ayrı sunulmuştur. Bu nedenle, nicel araştırmaya katılan evrenin kişisel özellikleri ve nitel araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleri olmak üzere iki başlık halinde düzenlenmiştir.

4.1.1. Nicel Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgileri

Nicel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölüm, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne mesleği ve eğitim durumu ile baba mesleği ve eğitim durumuna ilişkin demografik bilgileri Tablo 4.1-Tablo 4.6'da sunulmuştur.

Tablo 4.1.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	304	69.6
Erkek	133	30.4
Toplam	437	100.0

Tablo 4.1'de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan 437 öğretmen adayının 304'ü (%69.6) kadın, 133'ü (%30.4) erkektir.

Tablo 4.2.

Öğretmen Adaylarının Program Değişkenine Göre Dağılımı

Program	N	%
İngilizce	64	14.6
Sosyal Bilg.	48	11.0
Matematik	46	10.5
Okul Öncesi	101	23.1
Türkçe	59	13.5
Sınıf	67	15.3
Fen Bilgisi	52	11.9

Tablo 4.2’de görüldüğü üzere, araştırmaya yedi farklı programda öğrenim görmekte olan öğretmen adayları katılmıştır. Programlardaki öğretmen adaylarının sayısı incelendiğinde, İngilizce öğretmenliği programından 64 (%14.6), sosyal bilgiler öğretmenliği programından 48 (%11.0), ilköğretim matematik öğretmenliği programından 46 (%10.5), okul öncesi öğretmenliği programından 101 (%23.1), Türkçe öğretmenliği programından 59 (%13.5), sınıf öğretmenliği programından 67 (%15.3) ve fen bilgisi öğretmenliği programından 52 (%11.9) öğretmen adayının yer aldığı görülmektedir.

Tablo 4.3.

Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Dağılımı

Yaş Grupları	N	%
20 yaş	11	2.5
21 yaş	106	24.3
22 yaş	167	38.2
23 yaş	90	20.6
24 yaş	37	8.5
25 yaş	10	2.3
26 yaş	5	1.1
27 yaş	4	0.9
28 yaş	1	0.2
29 yaş	1	0.2
30 yaş	1	0.2
31 yaş	2	0.5
35 yaş	1	0.2

Tablo 4.3’te görüldüğü üzere, araştırmaya 14 farklı yaş grubundan öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adaylarının yaşları 20 ile 42 arasında değişmektedir. Araştırmaya 20 yaşında 11 (%2.5), 21 yaşında 106 (%24.3), 22 yaşında 167 (%38.2),

23 yaşında 90 (%20.6), 24 yaşında 37 (%8.5), 25 yaşında 10 (%2.3), 26 yaşında 5 (%1.1), 27 yaşında 4 (%0.9), 31 yaşında 2 (%0.5) ve 28, 29, 30, 35 ve 42 yaşlarında birer (%0.2) öğretmen adayının katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın analiz sürecinde, yaş değişkenine ilişkin olarak öğretmen adaylarının 18 yaşında lisans eğitimine başlayıp, dört yılda tamamlamaları nedeniyle temel olarak 22 yaş alınmıştır. Bu nedenle alt grup olarak, 21 yaş ve altı; üst grup olarak 23 yaş ve üzeri olmak üzere üç temel grup altında birleştirilme yapılmıştır.

Tablo 4.4.

Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre Dağılımı

	N	%
Hayalindeki meslek	47	10.8
Öğretme ve öğrenme sevgisi	158	36.2
Çocuk sevgisi	64	14.6
Program sevgisi	49	11.2
Puan uygunluğu	28	6.4
İş bulma kolaylığı	15	3.4
Aile isteği veya kişisel koşullar	30	6.9
Kendine yakın bulma	9	2.1
Bilinçsiz seçim	30	6.9
Saygıdeğer bir meslek	7	1.6

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretme adayları, öğretmenlik mesleğini 10 farklı nedenle seçmiştir. Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine bakıldığında, öğretmenlik mesleğini hayalindeki meslek olduğu için seçen 47 (% 10.8), öğretme ve öğrenmeyi sevdiği için seçen 158 (%36.2), çocukları sevdiği için seçen 64 (%14.6), programını sevdiği için seçen 28 (%6.4), üniversite sınavı sonucunda aldığı puan nedeniyle seçen 49 (%11.2), iş bulmanın kolaylığı nedeniyle seçen 15 (%3.4), aile yönlendirmesi veya kişisel koşullar nedeniyle seçen 30 (%6.9), kendine yakın bulunduğu için seçen 9 (%2.1), bilinçsiz olarak seçen 30 (%6.9) ve öğretmenliği saygıdeğer bir meslek olarak gördüğü için seçen 7 (%1.6) öğretmen adayının bulunduğu görülmektedir.

Araştırmanın analiz sürecinde, öğretmenliği seçme nedeni değişkenine ilişkin alt gruplardaki öğretmen adayları sayıları göz önüne alınarak, alt gruplarda birleştirme yapılmıştır. Hayalindeki meslek, çocuk sevgisi ile öğretme ve öğrenme

sevgisi alt grupları aynı kalmıştır. Program sevgisi, saygıdeğer meslek ve kendine yakın bulma alt grupları “Alan ve Meslek Sevgisi”; puan, iş bulma kolaylığı, aile isteği veya kişisel koşullar, bilinçsiz alt grupları ise “Zorunluluk” başlığı altında birleştirilmiştir.

Tablo 4.5.

Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Eğitim Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

	Anne Eğitim Durumu		Baba Eğitim Durumu	
	N	%	N	%
Diploma yok	48	11	17	3.9
İlkokul	219	50.1	163	37.3
Ortaokul	50	11.4	66	15.1
Lise	79	18.1	120	27.5
Yüksekokul	37	8.5	2	0.5
Lisans	3	0.7	57	13
Yüksek Lisans	-	-	1	0.2
Doktora	-	-	1	0.2

Tablo 4.5’te görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne ve baba eğitim durumları sekiz farklı kategoride sunulmuştur. Anne eğitim durumu incelendiğinde, annesi herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmayan 48 (%11), ilkokul mezunu olan 219 (%50.1), ortaokul mezunu olan 50 (%11.4), lise mezunu olan 79 (%18.1), ön lisans mezunu olan 3 (%0.7), yüksekokul mezunu olan 1 (%0.2) ve lisans mezunu olan 37 (%8.5) öğretmen adayı olduğu görülmektedir. Baba eğitim durumuna incelendiğinde ise, babası herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmayan 17 (%3.9), ilkokul mezunu olan 163 (%37.3), ortaokul mezunu olan 66 (%15.1), lise mezunu olan 120 (%27.5), ön lisans mezunu olan 2 (%0,5), lisans mezunu olan 57 (%13), yüksek lisans mezunu olan 1 (%0.2) ve doktora mezunu olan 1 (%0.2) öğretmen adayının yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın analiz sürecinde, anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu değişkenlerine ilişkin alt gruplardaki öğretmen adayı sayıları göz önüne alınarak, alt gruplarda birleştirme yapılmıştır. “Diploma yok” alt grubunda değişiklik yapılmamış, lise alt grubunun adı “Ortaöğretim” olarak değiştirilmiştir. İlkokul ve ortaokul alt grupları “İlköğretim”; yüksekokul, lisans, yüksek lisans ve doktora alt grupları “Yükseköğretim” adı altında birleştirilmiştir.

Tablo 4.6.

Öğretmen Adaylarının Anne ve Baba Meslek Durumu Değişkenlerine Göre Dağılımı

	Anne Meslek Durumu		Baba Meslek Durumu	
	N	%	N	%
İşçi	29	6.6	71	16.2
Emekli	12	2.7	104	23.8
Memur	34	7.8	71	16.1
Esnaf	4	0.9	107	24.5
Çiftçi	2	0.5	55	12.6
Ev Hanımı	356	81.5	-	-
Şoför	-	-	29	6.6

Tablo 4.6’da görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne ve baba mesleği altı farklı kategoride sunulmuştur. Anne mesleği incelendiğinde, annesi ev hanımı olan 356 (%81.5), işçi olan 29 (%6.6), emekli olan 12 (%2.7), memur olan 21 (%4.8), esnaf olan 4 (%0.9), çiftçi olan 2 (%0.5) ve öğretmen olan 13 (%3) öğretmen adayının olduğu görülmektedir. Baba meslek durumu incelendiğinde, babası emekli olan 104 (%23.8), memur olan 71 (%16.1), esnaf olan 107 (%24.5) ve çiftçi olan 55 (%12.6) öğretmen adayının yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın analiz sürecinde, anne ve baba meslek durumu değişkenlerine ilişkin alt gruplardaki öğretmen adayları göz önüne alınarak, alt gruplarda birleştirme yapılmıştır. Anne meslek durumunda işçi, emekli, memur, esnaf, çiftçi alt grupları “Çalışan” adı altında birleştirilirken, ev hanımı alt grubunda bir değişiklik yapılmamıştır. Baba meslek durumunda işçi ve çiftçi alt grupları “İşçi-Çiftçi”, şoför ve esnaf “Esnaf” olarak birleştirilirken, emekli ve memur alt gruplarında bir değişiklik yapılmamıştır.

4.1.2. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubunun Demografik Özellikleri

Nitel araştırmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet, yaş, bölüm, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne mesleği ve eğitim durumu ile baba mesleği ve eğitim durumuna ilişkin demografik bilgileri Tablo 4.7’de sunulmuştur.

Tablo 4.7.

Çalışma Grubunun Kişisel Bilgileri

Katılımcı	Program	Cinsiyet	Yaş	Anne Eğitim Durumu ve Mesleği	Baba Eğitim Durumu ve Mesleği	Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni
OÖ1K	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	21	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Serbest mes.	Çocukları sevmeye ve meslek lise mezunu
OÖ2K	Okul Öncesi Öğretmenliği	Kadın	21	İlkokul Ev hanımı	Üniversite Öğretmen	Çocukları sevmeye
OÖ3E	Okul Öncesi Öğretmenliği	Erkek	23	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Çiftçi	Atanması kolay
SÖ1E	Sınıf Öğretmenliği	Erkek	22	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Emekli	Aile yönlendirmesi \ Ünv. sınav puanı
SÖ2K	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	22	Ortaokul Sekreter	Yüksekokul-memur	Çocuk sevgisi \ Ünv. sınav puanı
SÖ3K	Sınıf Öğretmenliği	Kadın	22	İlkokul Ev hanımı	Ortaokul-İnşaat sekt.	Öğretmeyi sevgisi Ünv. sınav puanı
TÖ1K	Türkçe Öğretmenliği	Kadın	21	Lise Ev hanımı	Lise Memur	Öğretmeyi sevmeye
TÖ2K	Türkçe Öğretmenliği	Kadın	21	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Aşçı	Öğretmeyi sevmeye
TÖ3E	Türkçe Öğretmenliği	Erkek	21	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Emekli	Hayalim/Puan
SB1K	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Kadın	22	Ortaokul Ev hanımı	Ortaokul Aşçı	Hayat şartları \ Aile yönlendirmesi
SB2E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	23	Okuryazar- Ev hanımı	İlkokul Çiftçi	Öğretmeyi sevmeye
SB3E	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	Erkek	24	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Çiftçi	Çalışma şartları uygun/Öğretmeyi sevmeye
FB1K	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	23	Lise Ev hanımı	İlkokul Kasap	Öğretmeyi sevmeye ve yapabileceğini düşünmek
FB2E	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Erkek	21	Lise Ev hanımı	Lise Güvenlik görevlisi	İlkokuldaki öğretmenini çok sevmesi
FB3K	Fen Bilgisi Öğretmenliği	Kadın	22	Lise Ev hanımı	Lise Şöför	Alanını sevmeye ve Ünv. sınav puanı
İM1E	Matematik Öğretmenliği	Erkek	21	İlkokul Ev hanımı	İlkokul İşçi	Aile yönlendirmesi
İM2K	Matematik Öğretmenliği	Kadın	21	Üniversite Muhasebeci	Üniversite Okul müdürü	Alanını sevmeye ve Ünv. sınav puanı
İM3K	Matematik Öğretmenliği	Kadın	21	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Şöför	Alanını sevmeye \ Öğretmenlerini sevmesi
İÖ1E	İngilizce Öğretmenliği	Erkek	22	İlkokul Ev hanımı	Ortaokul Aşçı	Çocuk sevgisi ve öğretmeyi sevmeye
İÖ2E	İngilizce Öğretmenliği	Erkek	21	Üniversite Hemşire	Üniversite Öğretmen	Babamın öğretmen olması
İÖ3K	İngilizce Öğretmenliği	Kadın	22	İlkokul- Ev hanımı	İlkokul Emekli	Alanını sevmeye \ öğretmen lisesi mezunu

Tablo 4.7’de görüldüğü üzere, araştırmanın nitel boyutuna katılan çalışma grubu okul öncesi, sınıf, Türkçe, sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik ve İngilizce öğretmenliği programlarından üçer öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcıların 12’si kadın, 9’u erkektir. Çalışma grubunun yaşları 21 ile 24 arasında değişmektedir. Katılımcıların anne mesleği incelendiğinde, ev hanımı, sekreter ve hemşire oldukları; anne eğitim durumları incelendiğinde, okuryazar, ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite mezunu oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcıların baba meslek durumu incelendiğinde, serbest meslek sahibi, öğretmen, okul müdürü, memur, inşaat ustası, güvenlik görevlisi, emekli, aşçı, şöför, çiftçi, işçi ve kasap oldukları; baba eğitim durumu incelendiğinde ise ilkokul, ortaokul, lise, yüksekokul ve üniversite mezunu oldukları görülmektedir. Katılımcılar öğretmenlik mesleğini üniversite sınavından alınan puan, öğretme sevgisi, çocuk sevgisi, alan sevgisi, aile yönlendirmesi, meslek lisesi mezunu olma, sevdiği öğretmenlerin etkisi, atanma kolaylığı, hayat şartları ve babanın öğretmen olmasının nedenleriyle seçmişlerdir.

4.2. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeyleri (SYED)

Birinci araştırma problemine ilişkin SYED vasıtasıyla elde edilen veriler bağlamında öğretmen adaylarının etik duyarlıkları ile ilgili nicel bulgular aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4.8.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi	4.398	0.562
1.Derslikte oturma planı oluşturulmadan önce, fiziksel ortam hakkında bilgi edinilmelidir.	4.489	0.692
2.Derslikteki oturma düzeninin öğrencilerin psikososyal durumlarına etkisi dikkate alınmalıdır.	4.322	0.831
3.Derslikteki oturma düzeni oluşturulurken, öğrencilere farklı davranmanın yaratabileceği etkiler göz önünde bulundurulmalıdır.	4.384	0.683
Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm	4.283	0.564
4.Öğrenciler için en uygun oturma düzenini bulmak amacıyla farklı seçenekler denenmelidir.	4.258	0.7538
5.Derslikteki teknolojik araçların ders dışında da kullanılabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.	4.192	0.8237
6.Teknolojik araç kullanımı öğrencilere öğretilerek, onların da sorumluluk almaları sağlanmalıdır.	4.398	0.7179

Tablo 4.8’de, öğretmen adaylarının fiziksel ortamının yönetimine ilişkin bilgi ve çözüm duyarlılığı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Fiziksel ortamın yönetimine ilişkin bilgi boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 1’in ($\bar{x}= 4.489$); en düşük ortalamaya Madde 2’nin ($\bar{x}= 4.322$) sahip olduğu görülmektedir. Fiziksel ortamın yönetimine ilişkin çözüm boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 6’nın ($\bar{x}= 4.398$); en düşük ortalamaya Madde 5’in ($\bar{x}= 4.192$); sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.9.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetiminde Etik Duyarlılık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
İlişki Yönetiminde Bilgi	4.206	0.568
7.Grup üyelerinin sürekli öğretmen tarafından belirlenmesinin, öğrencilerin özerkliğine zarar verebileceği düşünülmelidir.	4.194	0.894
8.Grup üyelerinin belirlenmesinin sadece öğrencilere bırakılmasının, sınıftaki akran ilişkilerini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.	4.105	0.811
9.Gruba üye seçimi sadece öğrencilere bırakıldığı takdirde, eş bulamayan öğrencinin gururunun kırılacağı dikkate alınmalıdır.	4.320	0.718
İlişki Yönetiminde Çözüm	2.879	0.856
10. Bir grupta yer almak istemeyen öğrencinin grubu değiştirilmelidir.	2.377	0.979
11. Grup çalışmasında problem çıktığında, etkinlik bireysel ödevde çevrilmelidir.	3.382	1.134

Tablo 4.9’da, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin bilgi ve çözüm duyarlılığı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. İlişki yönetimine ilişkin bilgi boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 9’un ($\bar{x}= 4.320$); en düşük ortalamaya Madde 7’nin ($\bar{x}= 4.105$) sahip olduğu görülmektedir. İlişki yönetimine ilişkin çözüm boyutunda en düşük ortalamaya Madde 10’un ($\bar{x}= 2.377$) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
Davranış Yönetiminde Bilgi	4.104	0.564
12. Derslik dışı etkinlikler, öğrencilere eğitimin her yerde yapılabileceği görüşünün kazandırılmasında önemlidir.	4.336	0.716
13. Sınıfta değerli bir eşya kaybolduğunda, sorunun kaynağını belirlemek amacıyla öğrenciler gözlemlenmelidir.	3.894	0.855
14. İstenmeyen davranışlara tepki verilirken, bunun veli-öğretmen-okul ilişkisine etkisi dikkate alınmalıdır.	4.082	0.881
Davranış Yönetiminde Çözüm	4.144	0.798
15. Sınıfta değerli bir eşyasını kaybeden öğrencinin zararı, öğretmen tarafından karşılanıp olay kapatılmalıdır.	4.272	1.005
16. Sınıfta değerli bir eşya kaybolduğunda, öğrenciler üzerinde arama yapılmalıdır.	3.771	1.084
17. İstenmeyen bir davranıştan caydırmak amacıyla, herkese eşit yaptırım uygulamak için tüm öğrencilere düşük not verilmelidir.	4.391	0.997

Tablo 4.10’da, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin bilgi ve çözüm duyarlığı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Davranış yönetimine ilişkin bilgi boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 12’nin ($\bar{x}=4.336$); en düşük ortalamaya Madde 13’ün ($\bar{x}=3.894$) sahip olduğu görülmektedir. Davranış yönetimine ilişkin çözüm boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 17’nin ($\bar{x}=4.391$), en düşük ortalamaya Madde 16’nın ($\bar{x}=3.771$) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
Zaman Yönetiminde Bilgi	4.652	0.476
18. Dersi planlarken, öğrenci yaş grubu özelliklerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.	4.540	0.748
19. Dersi planlarken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.	4.672	0.602
20. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.	4.711	0.528
21. Derste konular arasında bağlantı kurmaya özen gösterilmelidir.	4.686	0.511
Zaman Yönetiminde Çözüm	4.178	0.540
22. Öğrencilerde istedik olmayan öğrenmelere yol açabileceği için ders işlerken konu bütünlüğü sağlanmalıdır.	4.489	0.648
23. Öğrencilerin derse ilgilerini azaltabileceği için öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında sürecin tamamen öğrencilere bırakmaktan kaçınılmalıdır.	3.860	0.824
24. Öğrencilerde başarısızlık duygusu oluşturabileceği için öğretme-öğrenme etkinliklerinde zorluk-süre ilişkisi sağlanmalıdır.	4.185	0.732

Tablo 4.11’de, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin bilgi ve çözüm duyarlılığı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Zaman yönetimine ilişkin bilgi boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 20’nin ($\bar{x}= 4.711$); en düşük ortalamaya Madde 18’in ($\bar{x}= 4.540$) sahip olduğu görülmektedir. Zaman yönetimine ilişkin çözüm boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 22’nin ($\bar{x}= 4.489$); en düşük ortalamaya Madde 23’ün ($\bar{x}= 3.860$) sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4.12.

Öğretmen Adaylarının Öğretimin Yönetiminde Etik Duyarlık Boyutlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
Öğretim Programının Yönetiminde Bilgi	3.889	0.700
25. Öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken, meslektaşlardan fikir alınmalıdır.	4.199	0.786
26. Velilerden sınıfta kullanılan öğretim teknikleriyle ilgili dönüt alınmalıdır.	3.640	1.094
27. Grup üyeleri eksik olan öğrencilerin duygusal durumu dikkate alınmalıdır.	3.828	0.908
Öğretim Programının Yönetiminde Çözüm	4.133	0.649
28. Sınıfta bir etkinliğe katılmak istemeyen öğrenciye, onu etkinlikte tutacak farklı bir görev verilmelidir.	4.052	0.887
29. Takım çalışmalarını değerlendirmeden önce, her öğrencinin katkı düzeyinin bilinmesi önemlidir.	4.215	0.725

Tablo 4.12’de, öğretmen adaylarının öğretim programının yönetimine ilişkin bilgi ve çözüm duyarlılığı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Öğretim programının yönetimine ilişkin bilgi boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 25’in ($\bar{x}= 4.199$); en düşük ortalamaya Madde 26’nın ($\bar{x}= 3.640$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretim programının yönetimine ilişkin çözüm boyutunda en düşük ortalamaya Madde 28’in ($\bar{x}= 4.052$) sahip olduğu görülmektedir.

4.2.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Birinci alt probleme ilişkin olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki etik duyarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne mesleği ve eğitim durumu ile baba mesleği ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.13’te yer verilmiştir.

Tablo 4.13.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Bilgi	Kadın	304	4.457	0.522	435	3.314	0.001**	0.025
	Erkek	133	4.265	0.625				
Çözüm	Kadın	304	4.348	0.550	435	3.733	0.000***	0.031
	Erkek	133	4.132	0.568				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.13'te, öğretmen adaylarının fiziksel ortamının yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları hem bilgi [$t_{(435)}= 3.314, p<0.01$] hem de çözüm [$t_{(435)}= 3.733, p<0.001$] boyutunda cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının bilgi boyutuna ilişkin etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x}= 4.457$), erkek öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasına ($\bar{x}= 4.265$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.025$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %2.5 i cinsiyet değişkenine bağlıdır. Çözüm boyutunda da yine kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x}= 4.348$), erkeklerin etik duyarlık ortalamasına ($\bar{x}= 4.132$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.031$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %3.1 i cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.14'te yer verilmiştir.

Tablo 4.14.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	p	η^2
Bilgi	Kadın	304	4.251	0.557	435	2.483	0.013*	0.014
	Erkek	133	4.105	0.582				
Çözüm	Kadın	304	2.873	0.835	435	-0.2400	0.811	
	Erkek	133	2.894	0.906				

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Tablo 4.14'te, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta verilmiştir. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları cinsiyet değişkenine göre bilgi boyutunda anlamlı derecede farklılaşırken [$t_{(435)}= 2.483$, $p<0.05$]; çözüm boyutunda anlamlı bir farklılık [$t_{(435)}= -0.2400$ $p>0.05$] göstermemektedir Kadın öğretmen adaylarının bilgi boyutuna ilişkin etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x}= 4.251$), erkek öğretmen adaylarının ortalamasına ($\bar{x}= 4.105$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.014$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %1.4' ü cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşmış ve sonuçlarına Tablo 4.15'te yer verilmiştir.

Tablo 4.15.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Bilgi	Kadın	304	4.130	0.557	435	1.457	0.146	
	Erkek	133	4.045	0.578				
Çözüm	Kadın	304	4.228	0.737	435	3.330	0.002**	0.025
	Erkek	133	3.954	0.893				

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Tablo 4.15'te, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta sunulmuştur. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları bilgi

boyutunda [$t_{(435)}= 1.457, p>0.05$] farklılaşmazken, çözüm boyutunda [$t_{(435)}= 3.330, p<0.001$] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Çözüm boyutunda, kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}= 4.228$), erkek öğretmen adaylarına ($\bar{x}= 3.954$), göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.025$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %2.5'i cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.16'da yer verilmiştir.

Tablo 4.16.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Bilgi	Kadın	304	4.732	0.550	435	4.800	0.000***	0.065
	Erkek	133	4.469	0.899				
Çözüm	Kadın	304	4.228	0.738	435	0.912	0.362	
	Erkek	133	3.954	0.894				

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Tablo 4.16'da, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta verilmiştir. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları cinsiyet değişkenine göre bilgi boyutunda anlamlı derecede farklılaşırken [$t_{(435)}= 4.80, p<0.05$]; çözüm boyutunda anlamlı bir farklılık [$t_{(435)}= 0.912, p>0.05$] göstermemektedir Kadın öğretmen adaylarının bilgi boyutuna ilişkin etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x}= 4.732$), erkek öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasına ($\bar{x}= 4.469$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.065$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %6.5'i cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.17'de yer verilmiştir.

Tablo 4.17.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Bilgi	Kadın	304	3.883	0.707	435	-0.253	0.800	
	Erkek	133	3.902	0.687				
Çözüm	Kadın	304	4.187	0.637	435	2.62	0.009**	0.016
	Erkek	133	4.011	0.661				

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Tablo 4.17’te, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre bilgi boyutunda [$t_{(435)} = -0.253$, $p > 0.05$] anlamlı farklılık gözlenmezken, çözüm boyutunda [$t_{(435)} = 2.62$, $p < 0.05$], farklılık tespit edilmiştir. Çözüm boyutunda kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x} = 4.187$), erkek adayların ortalamasına ($\bar{x} = 4.011$) göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2 = 0.016$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %1.6 sı cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.18’de yer verilmiştir.

Tablo 4.18.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. 21 ve altı	117	4.387	0.560	0.465	0.628	-
	B. 22	167	4.431	0.567			
	C. 23 ve üzeri	153	4.372	0.560			
Çözüm	A. 21 ve altı	117	4.284	0.562	0.402	0.669	-
	B. 22	167	4.309	0.572			
	C. 23 ve üzeri	153	4.252	0.559			

p>0.05

Tablo 4.18’de öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları yaş değişkenine göre gerek bilgi [$F(2, 435)= 0.465$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(2, 435)= 0.402$, $p>0.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.19’da yer verilmiştir

Tablo 4.19.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Bilgi	A. 21 ve altı	117	4.168	0.604	2.113	0.122	-	
	B. 22	167	4.277	0.531				
	C. 23 ve üzeri	153	4.159	0.574				
Çözüm	A. 21 ve altı	117	3.025	0.858	3.376	0.035*	A-C	0.015
	B. 22	167	2.892	0.837				
	C. 23 ve üzeri	153	2.754	0.862				

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Tablo 4.19’da öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları yaş değişkenine göre bilgi boyutunda [$F(2, 435)= 2.113$, $p>0.05$] farklılık göstermezken, çözüm boyutunda [$F(2, 435)= 3.376$, $p<0.05$] anlamlı derecede farklılık tespit edilmiştir. Çözüm boyutundaki anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda 21 yaş ve altı öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}= 3.025$), 23 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasına ($\bar{x}= 2.754$) göre anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.015$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %1.5 i yaş değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.20’de yer verilmiştir

Tablo 4.20.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. 21 ve altı	117	4.074	0.532	0.241	0.786	-
	B. 22	167	4.119	0.550			
	C. 23 ve üzeri	153	4.111	0.604			
Çözüm	A. 21 ve altı	117	4.236	0.689	1.375	0.254	-
	B. 22	167	4.145	0.769			
	C. 23 ve üzeri	153	4.074	0.895			

p>0.05

Tablo 4.20’de öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları yaş değişkenine göre, gerek bilgi [$F(2, 435)= 0.241, p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(2, 435)=1.375, p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.21’de yer verilmiştir.

Tablo 4.21.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark
Bilgi	A. 21 ve altı	117	4.679	0.493	2.830	0.060	-
	B. 22	167	4.700	0.437			
	C. 23 ve üzeri	153	4.580	0.498			
Çözüm	A. 21 ve altı	117	4.162	0.540	0.087	0.917	-
	B. 22	167	4.189	0.569			
	C. 23 ve üzeri	153	4.178	0.508			

p>0.05

Tablo 4.21’de öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları yaş değişkenine göre, gerek bilgi [$F(2, 435)= 2.830, p>.005$] gerekse çözüm boyutunda [$F(2, 435)=0.087, p>.005$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.22’de yer verilmiştir.

Tablo 4.22.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. 21 ve altı	117	3.957	0.746	2.418	0.090	-
	B. 22	167	3.796	0.663			
	C. 23 ve üzeri	153	3.939	0.698			
Çözüm	A. 21 ve altı	117	4.123	0.666	0.080	0.923	-
	B. 22	167	4.149	0.652			
	C. 23 ve üzeri	153	4.124	0.636			

$p > 0.05$

Tablo 4.22’de, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları yaş değişkenine göre, gerek bilgi [$F(2, 435) = 2.418, p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(2, 435) = 0.080, p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.23 yer verilmiştir.

Tablo 4.23.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetime İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program	n	\bar{x}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Bilgi	A. İngilizce	64	4.458	0.624	3.031	0.006**	B-D	0.041
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.125	0.535				
	C. Matematik	46	4.333	0.516				
	D. Okul Öncesi	101	4.488	0.515				
	E. Türkçe	59	4.412	0.607				
	F. Sınıf	67	4.487	0.569				
	G. Fen Bilgisi	52	4.333	0.502				
Çözüm	A. İngilizce	64	4.270	0.524	1.127	0.346	-	
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.138	0.545				
	C. Matematik	46	4.202	0.606				
	D. Okul Öncesi	101	4.346	0.545				
	E. Türkçe	59	4.271	0.614				
	F. Sınıf	67	4.363	0.602				
	G. Fen Bilgisi	52	4.283	0.511				

*p<0.05 **p<0.01 *** p<0.001

Tablo 4.23'te, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları program değişkenine göre bilgi boyutunda [$F_{(6, 435)}= 3.031, p<0.01$] anlamlı derecede farklı iken, çözüm boyutunda [$F_{(6, 435)}= 1.127, p>0.05$] anlamlı derecede farklılık tespit edilmemiştir. Bilgi boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimindeki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}= 4.488$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarına göre daha yüksektir. anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının bu alandaki etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x}= 4.488$) yalnızca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasından ($\bar{x}= 4.125$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.041$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %4.1' i program değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.24'te yer verilmiştir.

Tablo 4.24.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	SS	F	P	Anlamlı Fark	η^2
Bilgi	A. İngilizce	64	4.213	0.529	0.869	0.518	-	
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.166	0.583				
	C. Matematik	46	4.058	0.613				
	D. Okul Öncesi	101	4.254	0.579				
	E. Türkçe	59	4.282	0.509				
	F. Sınıf	67	4.189	0.628				
	G. Fen Bilgisi	52	4.211	0.519				
Çözüm	A. İngilizce	64	3.093	0.835	4.754	0.000***	D-F	0.062
	B. Sosyal Bilgiler	48	2.562	0.948				
	C. Matematik	46	2.956	0.744				
	D. Okul Öncesi	101	2.628	0.876				
	E. Türkçe	59	3.042	0.831				
	F. Sınıf	67	3.119	0.798				
	G. Fen Bilgisi	52	2.836	0.765				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.24'te, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları program değişkenine göre, bilgi boyutunda [$F_{(6, 435)} = 0.869, p > 0.05$] anlamlı derecede farklılaşmazken, çözüm boyutunda [$F_{(6, 435)} = 4.754, p < 0.01$] anlamlı derecede farklılık tespit edilmiştir. Çözüm boyutunda sınıf öğretmen adaylarının ilişki yönetimindeki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x} = 3.119$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarına göre daha yüksektir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffé testi sonucunda, sınıf öğretmeni adaylarının bu alandaki etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x} = 3.119$), yalnızca okul öncesi öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasından ($\bar{x} = 2.628$) anlamlı derecede yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2 = 0.062$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %6.2'si program değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.25'te yer verilmiştir.

Tablo 4.25.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark	η^2	
Bilgi	A. İngilizce	64	4.119	0.539	6	1.264	0.273	-		
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.020	0.675						
	C. Matematik	46	4.000	0.438						
	D. Okul Öncesi	101	4.102	0.633						
	E. Türkçe	59	4.248	0.505						
	F. Sınıf	67	4.054	0.530						
	G. Fen Bilgisi	52	4.160	0.534						
Çözüm	A. İngilizce	64	3.942	1.058	6	5.911	0.000***	B-D	0.076	
	B. Sosyal Bilgiler	48	3.666	0.844						B-E
	C. Matematik	46	4.029	0.470						B-F
	D. Okul Öncesi	101	4.310	0.818						
	E. Türkçe	59	4.339	0.676						
	F. Sınıf	67	4.313	0.691						
	G. Fen Bilgisi	52	4.179	0.584						

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.25'te, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları program değişkenine göre, bilgi boyutunda [$F_{(6, 435)} = 1.264, p > 0.05$] anlamlı düzeyde farklılaşmazken, çözüm boyutunda [$F_{(6, 435)} = 5.911, p < 0.01$] anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Çözüm boyutundaki Türkçe öğretmen adaylarının ilişki yönetimindeki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x} = 4.310$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarına göre daha yüksektir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x} = 3.666$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarına göre nispeten daha düşüktür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda,

sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu alandaki etik duyarlık ortalamasıyla Türkçe öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamasının ($\bar{x}= 4.310$) okul öncesi öğretmen adaylarının ($\bar{x}= 4.310$) ve sınıf öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamaları ($\bar{x}= 4.313$) ile anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.076$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %7.6 sı program değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.26’da yer verilmiştir.

Tablo 4.26.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Bilgi	A. İngilizce	64	4.585	0.482	6	3.351	0.003**	B-D	0.045
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.447	0.618					
	C. Matematik	46	4.619	0.407					
	D. Okul Öncesi	101	4.774	0.392					
	E. Türkçe	59	4.672	0.431					
	F. Sınıf	67	4.727	0.539					
	G. Fen Bilgisi	52	4.596	0.420					
Çözüm	A. İngilizce	64	4.197	0.536	6	2.671	0.0150	-	
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.208	0.535					
	C. Matematik	46	4.239	0.469					
	D. Okul Öncesi	101	3.996	0.587					
	E. Türkçe	59	4.276	0.455					
	F. Sınıf	67	4.233	0.605					
	G. Fen Bilgisi	52	4.243	0.448					

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Tablo 4.26’da, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları program değişkenine göre hem bilgi boyutunda [$F(6, 435)= 3.351, p<0.01$] hem de çözüm boyutunda [$F(6, 435)= 2.671, p<0.05$] anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilgi boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının zaman yönetimindeki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}=$

4.774), diğer programlardaki öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarına göre daha yüksektir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının bu alandaki etik duyarlık ortalamasının yalnızca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}= 4.447$) ile anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.045$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %4.5 i program değişkenine bağlıdır. Çözüm boyutunda anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının program yönetime ilişkin etik duyarlık ortalamalarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.27’de yer verilmiştir.

Tablo 4.27.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Bilgi	A. İngilizce	64	3.979	0.687	3.229	0.004**	B-F	0.043
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.125	0.716				
	C. Matematik	46	3.760	0.607				
	D. Okul Öncesi	101	3.967	0.698				
	E. Türkçe	59	3.937	0.707				
	F. Sınıf	67	3.646	0.712				
	G. Fen Bilgisi	52	3.782	0.672				
Çözüm	A. İngilizce	64	4.179	0.638	1.909	0.078	-	
	B. Sosyal Bilgiler	48	4.052	0.701				
	C. Matematik	46	3.945	0.579				
	D. Okul Öncesi	101	4.049	0.715				
	E. Türkçe	59	4.271	0.658				
	F. Sınıf	67	4.223	0.572				
	G. Fen Bilgisi	52	4.211	0.580				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.27’de öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları program

değişkenine göre, bilgi boyutunda [$F(6, 435)= 3.229, p<0.05$] anlamlı düzeyde farklı iken, çözüm boyutunda [$F(6, 435)= 1.909, p>0.05$] anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bilgi boyutundaki sosyal bilgiler öğretmen adaylarının program yönetimindeki etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}= 4.125$), diğer programlardaki öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarına göre daha yüksektir. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu alandaki etik duyarlık ortalamasının, yalnızca sınıf öğretmeni adaylarının etik duyarlık ortalaması ($\bar{x}= 3.646$) ile anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.043$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanlarında gözlenen varyansın %4.3'ü program değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetime ilişkin etik duyarlık ortalamalarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.28'de yer verilmiştir.

Tablo 4.28.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. Hayalimdeki Meslek	47	4.560	0.417	1.940	0.122	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.407	0.574			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.385	0.576			
	D. Zorunluluk	124	4.330	0.575			
Çözüm	A. Hayalimdeki Meslek	47	4.326	0.558	0.780	0.506	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.292	0.577			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.338	0.558			
	D. Zorunluluk	124	4.223	0.548			

$p>0.05$

Tablo 4.28'de öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre, gerek bilgi [$F(3,$

$_{435})= 1.940, p>0.05]$ gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)}= 0.780, p>0.05]$ anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetime ilişkin etik duyarlık ortalamalarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.29'da yer verilmiştir.

Tablo 4.29.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. Hayalimdeki meslek	47	4.234	0.581	0.252	0.860	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.181	0.572			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.235	0.580			
	D. Zorunluluk	124	4.223	0.555			
Çözüm	A. Hayalimdeki meslek	47	2.957	0.901	0.820	0.483	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	2.861	0.827			
	C. Çocuk Sevgisi	64	2.757	0.845			
	D. Zorunluluk	124	2.943	0.893			

$p>0.05$

Tablo 4.29'da öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)}= 0.252, p>0.05]$ gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)}= 0.820, p>0.05]$ anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetime ilişkin etik duyarlık ortalamalarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.30'da yer verilmiştir.

Tablo 4.30.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. Hayalimdeki Meslek	47	4.219	0.497	1.031	0.379	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.075	0.580			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.151	0.560			
	D. Zorunluluk	124	4.083	0.563			
Çözüm	A. Hayalimdeki Meslek	47	4.297	0.681	1.967	0.118	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.090	0.829			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.307	0.718			
	D. Zorunluluk	124	4.091	0.814			

$p > 0.05$

Tablo 4.30'da, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)} = 1.031$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)} = 1.967$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.31'de yer verilmiştir.

Tablo 4.31.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A. Hayalimdeki Meslek	47	4.728	0.447	1.135	0.334	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.648	0.453			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.707	0.478			
	D. Zorunluluk	124	4.602	0.519			
Çözüm	A. Hayalimdeki meslek	47	4.191	0.499	0.776	0.508	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.209	0.526			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.093	0.539			
	D. Zorunluluk	124	4.166	0.577			

$p > 0.05$

Tablo 4.31’de öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre, gerek bilgi [$F(3, 435) = 1.135$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(3, 435) = 0.776$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetime ilişkin etik duyarlık ortalamalarının öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.32’de yer verilmiştir.

Tablo 4.32.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	A.Hayalimdeki Meslek	47	3.893	0.670	1.079	0.358	-
	B.Alan ve Meslek Sevgisi	202	3.929	0.718			
	C.Çocuk Sevgisi	64	3.942	0.668			
	D.Zorunluluk	124	3.795	0.698			
Çözüm	A. Hayalimdeki meslek	47	4.074	0.580	1.527	0.207	-
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	4.205	0.619			
	C. Çocuk Sevgisi	64	4.070	0.659			
	D. Zorunluluk	124	4.072	0.709			

p>0.05

Tablo 4.32’de, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)}= 1.135$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)}= 0.776$, $p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.33’te yer verilmiştir.

Tablo 4.33.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	t	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Ev Hanımı	356	4.410	0.561	0.871	0.384	-
	Çalışan	81	4.349	0.567			
Çözüm	Ev Hanımı	356	4.301	0.556	1.439	0.151	-
	Çalışan	81	4.201	0.593			

p>0.05

Tablo 4.33'te, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$t_{(435)}= 0.871$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$t_{(435)}= 1.439$, $p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.34'te yer verilmiştir.

Tablo 4.34.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Anne Mesleği	N	\bar{X}	SS	t	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Ev Hanımı	356	4.218	0.569	0.883	0.375	-
	Çalışan	81	4.156	0.562			
Çözüm	Ev Hanımı	356	2.870	0.852	-0.464	0.650	-
	Çalışan	81	2.919	0.878			

$p>0.05$

Tablo 4.34'te, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$t_{(435)}= 0.883$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$t_{(435)}= -0.464$, $p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.35'te yer verilmiştir.

Tablo 4.35.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	t	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Ev Hanımı	356	4.103	0.574	-0.044	0.96	-
	Çalışan	81	4.107	0.521			
Çözüm	Ev Hanımı	356	4.153	0.803	0.474	0.63	-
	Çalışan	81	4.107	0.779			

p>0.05

Tablo 4.35'te, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$t_{(435)} = -0.044$, $p > 0.05$], gerekse çözüm [$t_{(435)} = 0.474$, $p > 0.05$] boyutunda anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.36'da yer verilmiştir.

Tablo 4.36.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	t	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Ev Hanımı	356	4.646	0.478	-0.614	0.540	-
	Çalışan	81	4.682	0.469			
Çözüm	Ev Hanımı	356	4.176	0.552	-0.199	0.842	-
	Çalışan	81	4.189	0.482			

p>0.05

Tablo 4.36'da, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne mesleği değişkenine göre gerek bilgi boyutunda [$t_{(435)} = -0.614$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$t_{(435)} = -0.199$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla t-testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.37’de yer verilmiştir.

Tablo 4.37.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	t	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Ev Hanımı	356	3.910	0.701	1.297	0.195	-
	Çalışan	81	3.798	0.696			
Çözüm	Ev Hanımı	356	4.132	0.652	-0.124	0.901	-
	Çalışan	81	4.142	0.638			

p>0.05

Tablo 4.37’de, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$t_{(435)}= 1.297$, $p>0.05$] gerekse çözüm [$t_{(435)}= -0.124$, $p>0.05$] boyutunda anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.38’de yer verilmiştir.

Tablo 4.38.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Baba Mesleği	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Esnaf	136	4.377	0.593	0.522	0.667	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.404	0.574			
	Emekli	104	4.371	0.554			
	Memur	71	4.469	0.493			
Çözüm	Esnaf	136	4.289	0.506	0.558	0.643	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.232	0.590			
	Emekli	104	4.326	0.541			
	Memur	71	4.295	0.653			

p>0.05

Tablo 4.38’de, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)} = 0.522$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)} = 0.558$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.39’da yer verilmiştir.

Tablo 4.39.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Esnaf	136	4.193	0.560	1.530	0.206	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.240	0.550			
	Emekli	104	4.262	0.583			
	Memur	71	4.089	0.585			
Çözüm	Esnaf	136	2.882	0.890	0.121	0.948	-
	İşçi-Çiftçi	126	2.865	0.798			
	Emekli	104	2.918	0.900			
	Memur	71	2.845	0.839			

$p > 0.05$

Tablo 4.39’da, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)} = 1.530$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)} = 0.121$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.40’da yer verilmiştir.

Tablo 4.40.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Esnaf	136	4.105	0.557	0.183	0.908	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.079	0.607			
	Emekli	104	4.109	0.536			
	Memur	71	4.140	0.548			
Çözüm	Esnaf	136	4.154	0.829	0.243	0.867	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.121	0.806			
	Emekli	104	4.192	0.745			
	Memur	71	4.098	0.809			

$p > 0.05$

Tablo 4.40’da, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$F(3, 435) = 0.908, p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(3, 435) = 0.867, p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.41’de yer verilmiştir

Tablo 4.41.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Baba mesleği	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Esnaf	136	4.612	0.490	0.703	0.551	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.654	0.537			
	Emekli	104	4.663	0.408			
	Memur	71	4.711	0.426			
Çözüm	Esnaf	136	4.171	0.553	0.821	0.483	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.193	0.574			
	Emekli	104	4.121	0.547			
	Memur	71	4.248	0.431			

$p > 0.05$

Tablo 4.41’de, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$F(3, 435) = 0.703, p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(3, 435) = 0.821, p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.42’de yer verilmiştir

Tablo 4.42.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Esnaf	136	3.852	0.687	1.750	0.156	-
	İşçi-Çiftçi	126	3.812	0.708			
	Emekli	104	4.012	0.672			
	Memur	71	3.915	0.740			
Çözüm	Esnaf	136	4.125	0.628	1.377	0.249	-
	İşçi-Çiftçi	126	4.071	0.665			
	Emekli	104	4.240	0.607			
	Memur	71	4.105	0.711			

$p > 0.05$

Tablo 4.42’de, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba mesleği değişkenine göre, gerek bilgi [$F(3, 435) = 1.750, p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F(3, 435) = 1.377, p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.43’te yer verilmiştir.

Tablo 4.43.

Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	48	4.368	0.559	0.285	0.836	-
	İlköğretim	269	4.416	0.539			
	Ortaöğretim	79	4.388	0.637			
	Yükseköğretim	41	4.341	0.574			
Çözüm	Diploma yok	48	4.270	0.548	1.400	0.242	-
	İlköğretim	269	4.319	0.525			
	Ortaöğretim	79	4.173	0.668			
	Yükseköğretim	41	4.268	0.601			

$p > 0.05$

Tablo 4.43'te, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)} = 0.285$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)} = 1.400$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.44'te yer verilmiştir.

Tablo 4.44.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	48	4.243	0.598	1.070	0.361	-
	İlköğretim	269	4.230	0.562			
	Ortaöğretim	79	4.173	0.579			
	Yükseköğretim	41	4.073	0.545			
Çözüm	Diploma yok	48	2.677	0.975	2.051	0.106	-
	İlköğretim	269	2.955	0.818			
	Ortaöğretim	79	2.778	0.838			
	Yükseköğretim	41	2.817	0.953			

$p > 0.05$

Tablo 4.44’de, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)}= 1.07, p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)}= 2.05, p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.45’te yer verilmiştir.

Tablo 4.45.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	48	4.187	0.614	0.588	0.623	-
	İlköğretim	269	4.109	0.563			
	Ortaöğretim	79	4.063	0.528			
	Yükseköğretim	41	4.056	0.581			
Çözüm	Diploma yok	48	4.187	0.898	1.004	0.391	-
	İlköğretim	269	4.183	0.741			
	Ortaöğretim	79	4.067	0.914			
	Yükseköğretim	41	3.991	0.794			

$p>0.05$

Tablo 4.45’te, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre, genel bilgi [$F_{(3, 435)}= 0.588, p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)}= 1.004, p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.46’da yer verilmiştir.

Tablo 4.46.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	48	4.718	0.352	2.329	0.07	-
	İlköğretim	269	4.674	0.475			
	Ortaöğretim	79	4.528	0.499			
	Yükseköğretim	41	4.670	0.534			
Çözüm	Diploma yok	48	4.173	0.491	0.687	0.56	-
	İlköğretim	269	4.198	0.562			
	Ortaöğretim	79	4.101	0.526			
	Yükseköğretim	41	4.203	0.470			

$p > 0.05$

Tablo 4.46’da, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)} = 2.329$, $p > 0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)} = 0.567$, $p > 0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.47’de yer verilmiştir.

Tablo 4.47.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Anne Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	48	4.083	0.716	1.962	0.119	-
	İlköğretim	269	3.852	0.700			
	Ortaöğretim	79	3.949	0.687			
	Yükseköğretim	41	3.788	0.686			
Çözüm	Diploma yok	48	4.135	0.689	0.442	0.723	-
	İlköğretim	269	4.141	0.652			
	Ortaöğretim	79	4.069	0.663			
	Yükseköğretim	41	4.207	0.558			

$p > 0.05$

Tablo 4.47’de, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları anne eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$F_{(3, 435)}= 1.962, p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$F_{(3, 435)}= 0.442, p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının fiziki ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.48’de yer verilmiştir.

Tablo 4.48.

Öğretmen Adaylarının Fiziki Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	17	193.15	3	0.918	0.821	-
	İlköğretim	229	218.28				
	Ortaöğretim	120	223.43				
	Yükseköğretim	71	220.02				
Çözüm	Diploma yok	17	162.71	3	7.443	0.059	-
	İlköğretim	229	220.21				
	Ortaöğretim	120	235.93				
	Yükseköğretim	71	199.96				

$p>0.05$

Tablo 4.48’de, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık sıra ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$\chi^2= 0.918, p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$\chi^2= 7.443, p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.49’da yer verilmiştir.

Tablo 4.49.

Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Bilgi	Diploma yok	17	177.21	3	5.795	0.122	-
	İlköğretim	229	229.73				
	Ortaöğretim	120	217.23				
	Yükseköğretim	71	197.40				
Çözüm	Diploma yok	17	239.56	3	5.069	0.167	-
	İlköğretim	229	223.42				
	Ortaöğretim	120	198.58				
	Yükseköğretim	71	234.32				

p>0.05

Tablo 4.49’da, öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık sıra ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının ilişki yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$\chi^2= 5.795$, p>0.05] gerekse çözüm boyutunda [$\chi^2= 5.069$, p>0.05] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.50’de yer verilmiştir.

Tablo 4.50.

Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamli Fark
Bilgi	Diploma yok	17	195.35	3	2.072	0.558	-
	İlköğretim	229	222.16				
	Ortaöğretim	120	225.12				
	Yükseköğretim	71	204.13				
Çözüm	Diploma yok	17	196.56	3	2.479	0.479	-
	İlköğretim	229	224.79				
	Ortaöğretim	120	221.41				
	Yükseköğretim	71	201.61				

p>0.05

Tablo 4.50’de, öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının davranış yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$\chi^2= 2.072$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$\chi^2= 2.479$, $p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.51’de yer verilmiştir.

Tablo 4.51.

Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	17	248.47	3	1.722	0.632	-
	İlköğretim	229	220.02				
	Ortaöğretim	120	210.91				
	Yükseköğretim	71	222.33				
Çözüm	Diploma yok	17	233.53	3	0.365	0.947	-
	İlköğretim	229	217.81				
	Ortaöğretim	120	216.84				
	Yükseköğretim	71	222.99				

$p>0.05$

Tablo 4.51’de, öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının zaman yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları baba eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$\chi^2= 1.722$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$\chi^2= 0.365$, $p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamalarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.52’de yer verilmiştir.

Tablo 4.52.

Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlık Ortalamalarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Bilgi	Diploma yok	17	231.82	3	4.206	0.50	-
	İlköğretim	229	224.56				
	Ortaöğretim	120	234.39				
	Yükseköğretim	71	226.83				
Çözüm	Diploma yok	17	176.94	3	2.311	0.51	-
	İlköğretim	229	220.33				
	Ortaöğretim	120	224.39				
	Yükseköğretim	71	215.69				

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.52’de, öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları ile ilgili bulgular bilgi ve çözüm olmak üzere iki boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının program yönetimine ilişkin etik duyarlık ortalamaları, baba eğitim durumu değişkenine göre, gerek bilgi [$\chi^2= 4.206$, $p>0.05$] gerekse çözüm boyutunda [$\chi^2= 2.311$, $p>0.05$] anlamlı derecede farklılık göstermemektedir.

4.3. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeyleri

İkinci araştırma problemine ilişkin “Öğretmen Özyeterliği Ölçeği” vasıtasıyla elde edilen veriler bağlamında öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, ölçeğin öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üç boyutuyla değerlendirilmiştir.

Tablo 4.53.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımı Sağlama	7.199	0.899
2. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.105	1.242
3. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.540	1.149
4. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.240	1.186
11. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	6.913	1.434
Sınıf Yönetimi	6.970	1.006
1. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.885	1.330
6. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	7.288	1.392
7. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	6.956	1.270
8. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	6.752	1.237
Öğretim Stratejileri	7.265	1.162
5. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	7.043	1.294
9. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	7.240	1.198
10. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	7.283	1.109
12. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	7.265	1.162

Tablo 4.53’te, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı boyutlarına ait betimsel istatistik bulgularına yer verilmiştir. Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 3’ün ($\bar{x}= 7.540$); en düşük ortalamaya Madde 11’in ($\bar{x}= 6.913$) sahip olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik boyutunda en yüksek ortalamaya Madde 6’nın ($\bar{x}= 7.288$); en düşük ortalamaya Madde 8’in ($\bar{x}= 6.752$) sahip olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerinde özyeterlik boyutunda en

yüksek ortalamaya Madde 10'un ($\bar{x}= 7.283$); en düşük ortalamaya Madde 5'in ($\bar{x}= 7.043$) sahip olduğu görülmektedir.

4.3.1. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne mesleği ve eğitim durumu ile baba mesleği ve eğitim durumu değişkenleri açısından incelenmiştir.

Tablo 4.54.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Cinsiyete Değişene Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	sd	t	p	η^2
Öğrenci Katılımını Sağlama	Kadın	304	7.245	0.868	435	1.628	0.104	
	Erkek	133	7.094	0.961				
Sınıf Yönetimi	Kadın	304	6.855	0.996	435	-3.680	0.000***	0.030
	Erkek	133	7.235	0.983				
Öğretim Stratejileri	Kadın	304	7.171	0.892	435	-1.285	0.199	
	Erkek	133	7.291	0.898				

* $p<0.05$ ** $p<0.01$ *** $p<0.001$

Tablo 4.54'te, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$t_{(435)}= 1.628$, $p>.005$] ve öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik puanları [$t_{(435)}= -1.285$, $p>.005$] cinsiyet değişkenine anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf yönetimi boyutunda [$t_{(435)}= -3.680$, $p<0.001$] anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Sınıf yönetiminde özyeterlik boyutunda erkek öğretmen adaylarının özyeterlik ortamasının ($\bar{x}= 7.235$), kadın öğretmen adaylarının özyeterlik ortamasından ($\bar{x}= 6.855$) anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmüştür. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.030$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %3'ü cinsiyet değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.55'te yer verilmiştir.

Tablo 4.55.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Yaş	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenci Katılımını Sağlama	A. 21 ve altı	117	7.128	0.940	0.935	0.393	-	
	B. 22	167	7.181	0.897				
	C. 23 ve üzeri	153	7.274	0.868				
Sınıf Yönetimi	A. 21 ve altı	117	6.809	0.900	5.870	0.003*	A-C B-C	0.026
	B. 22	167	6.883	1.105				
	C. 23 ve üzeri	153	7.189	0.935				
Öğretim Stratejileri	A. 21 ve altı	117	7.151	0.868	2.943	0.054	-	
	B. 22	167	7.119	0.880				
	C. 23 ve üzeri	153	7.348	0.919				

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.55'te, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$F(2, 435)=0.935, p>0.05$] ve öğretim stratejilerine [$F(2,435)=2.943, p>0.05$] ilişkin özyeterlik puanları yaş değişkenine göre anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf yönetimi boyutunda [$F(2, 435)=5.870, p<0.05$] anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Sınıf yönetimi boyutunda yapılan Schfee testi sonucunda 23 ve üzeri yaş grubundaki öğretmen adaylarının özyeterlik ortamasının ($\bar{x}=7.189$), 22 yaşındaki öğretmen adayları ($\bar{x}=7.119$) ile 21 ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarından ($\bar{x}=6.809$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2=0.026$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %2.6 sı yaş değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının program değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.56'dayer verilmiştir.

Tablo 4.56.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Program Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Program	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenci Katılımını Sağlama	A. İngilizce	64	7.132	0.847	1.148	0.333	-	
	B. Sosyal Bilgiler	48	7.072	0.867				
	C. Matematik	46	6.978	0.784				
	D. Okul Öncesi	101	7.269	0.877				
	E. Türkçe	59	7.199	0.952				
	F. Sınıf	67	7.350	0.980				
	G. Fen Bilgisi	52	7.264	0.942				
Sınıf Yönetimi	A. İngilizce	64	7.019	1.035	4.554	0.000***	B-D	0.060
	B. Sosyal Bilgiler	48	7.296	0.842				
	C. Matematik	46	6.722	0.882				
	D. Okul Öncesi	101	6.648	1.114				
	E. Türkçe	59	6.919	0.999				
	F. Sınıf	67	7.287	0.851				
	G. Fen Bilgisi	52	7.105	0.984				
Öğretim Stratejileri	A. İngilizce	64	7.109	0.822	3.819	0.001**	C-F	0.051
	B. Sosyal Bilgiler	48	7.270	0.891				
	C. Matematik	46	6.896	0.751				
	D. Okul Öncesi	101	7.104	0.814				
	E. Türkçe	59	7.093	0.951				
	F. Sınıf	67	7.541	0.937				
	G. Fen Bilgisi	52	7.451	0.983				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.56’da, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik puanları [$F_{(6, 435)}= 1.148, p>0.05$] program değişkenine anlamlı derecede farklılık göstermezken, sınıf yönetimi [$F_{(6, 435)}= 4.554, p<0.001$] ve öğretim stratejilerinde yeterli [$F_{(6,435)}=3.819, p<0.01$] boyutlarında anlamlı derecede farklı bulunmuştur.

Sınıf yönetimi boyutunda, okul öncesi öğretmen adaylarının özyeterlik ortaması ($\bar{x}= 6.648$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarına göre nispeten daha düşüktür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, okul öncesi öğretmen adaylarının bu

boyuttaki özyeterlik ortaması ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ($\bar{x}= 7.296$) ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik puanlarının ($\bar{x}= 7.287$) anlamlı derecede fark göstermektedir. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.060$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %6'sı program değişkenine bağlıdır.

Öğretim stratejileri boyutunda matematik öğretmen adaylarının özyeterlik ortaması ($\bar{x}= 6.896$) diğer programlardaki öğretmen adaylarının özyeterlik puanlarına göre daha düşüktür. Anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için yapılan Scheffe testi sonucunda, matematik öğretmen adaylarının bu boyuta ilişkin özyeterlik ortaması, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik ortaması ($\bar{x}= 7.541$) ile anlamlı derecede farklılaştığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.051$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki özyeterlik inanç puanlarında gözlenen varyansın %5.1'i program değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının öğretmenlik mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.57'de yer verilmiştir.

Tablo 4.57.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Seçme Nedeni	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark	η^2
Öğrenci Katılımını Sağlama	A. Hayalimdeki Meslek	47	7.478	0.861	7.785	0.000***	A-D	0.051
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	7.309	0.822				
	C. Çocuk Sevgisi	64	7.246	0.924				
	D. Zorunluluk	124	6.891	0.947				
Sınıf Yönetimi	A. Hayalimdeki Meslek	47	7.111	1.075	2.261	0.081	-	
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	7.049	0.975				
	C. Çocuk Sevgisi	64	6.992	0.767				
	D. Zorunluluk	124	6.778	1.115				
Öğretim Stratejileri	A. Hayalimdeki meslek	47	7.377	0.845	3.189	0.024	-	
	B. Alan ve Meslek Sevgisi	202	7.278	0.895				
	C. Çocuk Sevgisi	64	7.253	0.766				
	D. Zorunluluk	124	7.006	0.948				

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.57’de, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya [$F(3, 435)= 7.785, p<0.001$] ve öğretim stratejilerine [$F(3, 435)= 3.189, p<0.05$] ilişkin özyeterlik puanları öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine anlamlı derecede farklılık gösterirken, sınıf yönetimi [$F(3, 435)= 2.261, p>0.01$] boyutunda anlamlı derecede farkın olmadığı görülmektedir.

Öğrenci katılımını sağlama boyutunda, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olduğunu belirten öğretmen adaylarının etik duyarlık puanları diğer gruplara göre daha yüksektir. Anlamlı farkın hangi gruplarda olduğuna dair yapılan Scheffe testi sonucunda, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olduğunu belirten öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamasının ($\bar{x}= 7.478$), zorunluluk ($\bar{x}= 6.891$) nedeniyle öğretmenlik mesleği seçen öğretmen adaylarının ortalamasından anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca alan ve meslek sevgisi nedeniyle öğretmenliği seçen öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamaları ($\bar{x}= 7.309$) ile çocuk sevgisi ($\bar{x}= 7.246$) nedeniyle öğretmenlik mesleği seçen öğretmen adaylarının özyeterlik ortalamaları arasında anlamlı düzeyde farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu boyutta hesaplanan eta-kare değerine ($\eta^2= 0.051$) göre, öğretmen adaylarının bu boyuttaki ortalamalarında gözlenen varyansın %5.1’i öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine bağlıdır.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının anne mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.58’de yer verilmiştir.

Tablo 4.58.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Anne Mesleği Değişkenine Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Anne Mesleği	N	\bar{X}	SS	t	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımını Sağlama	Ev Hanımı	356	7.207	0.885	0.400	0.690	-
	Çalışan	81	7.163	0.959			
Sınıf Yönetimi	Ev Hanımı	356	6.995	0.971	1.056	0.291	-
	Çalışan	81	6.864	1.149			
Öğretim Stratejileri	Ev Hanımı	356	7.221	0.877	0.635	0.526	-
	Çalışan	81	7.151	0.972			

p>0.05

Tablo 4.58’de öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$t_{(435)}=0.400$, $p>0.05$], sınıf yönetimi [$t_{(435)}=1.056$, $p>0.05$] ve öğretim stratejilerine [$t_{(435)}=0.635$, $p<0.01$] ilişkin özyeterlik puanlarında anne mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının baba mesleği değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.59’da yer verilmiştir.

Tablo 4.59.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanlarının Baba Mesleği Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Babanın Mesleği	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımını Sağlama	Esnaf	136	7.209	0.916	0.939	0.422	-
	İşçi-Çiftçi	126	7.113	0.903			
	Emekli	104	7.310	0.918			
	Memur	71	7.172	0.827			
Sınıf Yönetimi	Esnaf	136	7.018	0.978	0.656	0.580	-
	İşçi-Çiftçi	126	7.006	1.009			
	Emekli	104	6.966	1.045			
	Memur	71	6.823	1.003			
Öğretim Stratejileri	Esnaf	136	7.248	0.879	0.139	0.936	-
	İşçi-Çiftçi	126	7.184	0.961			
	Emekli	104	7.201	0.868			
	Memur	71	7.183	0.855			

$p>0.05$

Tablo 4.59’da, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$F_{(3, 435)}=0.939, p>0.05$], sınıf yönetimi [$F_{(3, 435)}=0.656, p>0.05$] ve öğretim stratejilerine [$F_{(3, 435)}=0.139, p>0.05$] ilişkin özyeterlik ortalamalarında baba mesleği değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANOVA yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.60’ta yer verilmiştir.

Tablo 4.60.

Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerine İlişkin Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Annenin Eğitim Durumu	N	\bar{X}	SS	F	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımını Sağlama	Diploma yok	48	7.213	0.906	0.322	0.809	-
	İlköğretim	269	7.224	0.872			
	Ortaöğretim	79	7.167	0.940			
	Yükseköğretim	41	7.085	0.997			
Sınıf Yönetimi	Diploma yok	48	7.244	0.895	3.058	0.028	-
	İlköğretim	269	6.988	0.977			
	Ortaöğretim	79	6.930	1.050			
	Yükseköğretim	41	6.609	1.149			
Öğretim Stratejileri	Diploma yok	48	7.208	1.001	0.456	0.714	-
	İlköğretim	269	7.230	0.816			
	Ortaöğretim	79	7.212	1.012			
	Yükseköğretim	41	7.054	1.027			

p>0.05

Tablo 4.60'ta, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama [$F_{(3, 435)}=0.322$, $p>0.05$], sınıf yönetimi [$F_{(3, 435)}=3.058$, $p>0.05$] ve öğretim stratejilerine [$F_{(3, 435)}=0.456$, $p>0.05$] ilişkin özyeterlik puanlarında anne eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Öğretmen adaylarının özyeterliklerine ilişkin puanlarının baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla Kruskal Wallis Testi yapılmış ve sonuçlarına Tablo 4.61'de yer verilmiştir.

Tablo 4.61.

Öğretmen Adaylarının Özyeterliklerine İlişkin Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyut	Babanın Eğitim Durumu	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Öğrenci Katılımını Sağlama	Diploma yok	17	249.15	3	1.276	0.735	-
	İlköğretim	229	215.44				
	Ortaöğretim	120	218.52				
	Yükseköğretim	71	224.07				
Sınıf Yönetimi	Diploma yok	17	269.71	3	0.542	0.051	-
	İlköğretim	229	214.66				
	Ortaöğretim	120	236.58				
	Yükseköğretim	71	213.15				
Öğretim Stratejileri	Diploma yok	17	255.12	3	0.552	0.522	-
	İlköğretim	229	213.75				
	Ortaöğretim	120	226.14				
	Yükseköğretim	71	215.23				

p>0.05

Tablo 4.61’de, öğretmen adaylarının özyeterlik puanları ile ilgili bulgular öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri olmak üzere üç boyutta yer almaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya [$\chi^2=0.051$, p>0.05] ve öğretim stratejilerine [$\chi^2= 0.552$, p>0.05], sınıf yönetimi boyutunda [$\chi^2= 8.842$, p>0.05] ilişkin özyeterlik ortalamalarında baba eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

4.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeyleri ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye İlişkin Nicel Bulgular

Üçüncü araştırma problemine ilişkin olarak, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının sınıf yönetimindeki etik duyarlık düzeyleri etkisini incelemeye önce özyeterlik inançları ile etik duyarlık arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Tablo 4.61.

Öğretmen Adaylarının Görüşlerine İlişkin Etik Duyarlık ile Özyeterlik İnançları Basit Korelasyon Sonuçları

	Özyeterlik	Etik Duyarlık	Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi	Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm	İlişki Yönetiminde Bilgi	İlişki Yönetiminde Çözüm	Davranış Yönetiminde Bilgi	Davranış Yönetiminde Çözüm	Zaman Yönetiminde Bilgi	Zaman Yönetiminde Çözüm	Program Yönetiminde Bilgi	Program Yönetiminde Çözüm	Sınıf Yönetiminde Özyeterlik	Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik	Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik
Özyeterlik	1														
Etik Duyarlık	.283**	1													
Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi	.207**	.614**	1												
Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm	.217**	.671**	.504**	1											
İlişki Yönetiminde Bilgi	.149**	.596**	.326**	.341**	1										
İlişki Yönetiminde Çözüm	0.03	.113*	-0.06	-0.083	-0.025	1									
Davranış Yönetiminde Bilgi	.159**	.630**	.346**	.411**	.409**	-.152**	1								
Davranış Yönetiminde Çözüm	0.061	.407**	.153**	.116*	.095*	.265**	0.072	1							
Zaman Yönetiminde Bilgi	.134**	.656**	.326**	.353**	.294**	0.004	.324**	.280**	1						
Zaman Yönetiminde Çözüm	.210**	.580**	.297**	.286**	.302**	-.097*	.370**	-0.026	.388**	1					
Program Yönetiminde Bilgi	.145**	.451**	.162**	.278**	.198**	-.171**	.283**	-.156**	.149**	.287**	1				
Program Yönetiminde Çözüm	.214**	.525**	.221**	.402**	.254**	-.194**	.328**	0.013	.262**	.385**	.327**	1			
Sınıf Yönetiminde Özyeterlik	.830**	.152**	0.085	.121*	0.083	0.057	.105*	-0.021	0.02	.162**	.111*	.122*	1		
Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik	.843**	.324**	.260**	.268**	.141**	-0.011	.159**	.112*	.224**	.183**	.154**	.230**	.509**	1	
Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik	.863**	.251***	.190**	.169**	.159**	0.026	.142**	0.071	.108*	.189**	.104*	.197**	.557**	.651**	1

Tablo 4. 61 incelendiğinde, etik duyarlık ile özyeterlik arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki görülmektedir. Etik duyarlığın boyutları ile özyeterlik arasındaki ise ilişki çözüm ($r=0.03$, $p<0.01$) ve davranış çözüm boyutları ($r= 0.061$, $p<0.01$) dışında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmaktadır.

Özyeterliğin boyutları ile etik duyarlığın boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, sınıf yönetimi özyeterlik boyutunda fiziksel ortamın yönetiminde bilgi ($r=0.085$, $p<0.01$), ilişki yönetiminin her iki boyutu ($r=0.083$ ve $r=0.057$, $p<0.01$), davranış çözüm ($r=-0.021$, $p<0.01$), zaman yönetimi bilgi ($r=0.02$, $p<0.01$) boyutları dışında pozitif anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik boyutunun ilişki yönetiminde çözüm ($r=-0.011$, $p<0.01$); Öğretim stratejileri boyutunun ise, ilişki yönetiminde çözüm ve davranış yönetiminde çözüm boyutlarıyla ($r=-0.011$, ve $r= 0.071$, $p<0.01$) ilişki bulunmamaktadır. Bu boyutların dışında diğer boyutların birbiriyle olumlu pozitif bir ilişkisi bulunmaktadır.

4.4.1. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeylerine Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Bulguları

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki etik duyarlık düzeyleri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla aşağıdaki hipotezler test edilmiştir:

H1a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H1b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H1c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H2a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H2b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H2c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H3a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H3b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H3c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H4a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H4b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H4c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H5a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H5b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H5c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H6a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, davranış yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H6b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H6c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, davranış yönetiminde çözüm duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H7a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, zaman yönetiminde bilgi duyarlılığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H7b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H7c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H8a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H8b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H8c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H9a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, program yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H9b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, program yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H9c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, program yönetiminde bilgi duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H10a: Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı, program yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H10b: Sınıf yönetiminde özyeterlik inancı, program yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

H10c: Öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı, program yönetiminde çözüm duyarlığını olumlu ve anlamlı düzeyde yordar.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.62’de verilmiştir.

Tablo 4.62.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Fiziksel Ortamın Yönetiminde Bilgi Duyarlılığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	9.681	0.630		15.358	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.122	0.022	0.260	5.621	.000	0.260	0.260
	$\Delta R^2=0.068$ F(1-437)=31.592		p=0.000 p=0.000***		R=0.066			R ² =0.068
Model 2	Sabit	9.986	0.630		14.664	.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.137	0.025	0.293	5.441	.000	0.260	0.253
	Sınıf Yönetimi	-0.27	0.023	-0.063	-1.181	0.238	0.085	-0.057
	$\Delta R^2=0.003$ F(2-436)=16.507		p=0.238 p=0.000***		R=0.066			R ² =0.071
Model 3	Sabit	9.760	0.714		13.661	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	.121	0.029	0.259	4.129	0.000	0.260	0.195
	Sınıf Yönetimi	-0.035	0.024	-.084	-1.471	0.142	0.085	-0.071
	Öğretim Stratejileri	0.032	0.031	.068	1.049	0.295	0.190	0.050
	$\Delta R^2=0.002$ F(3-435)=11.374		p=0.295 p=0.000***		R=0.067			R ² =0.073

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.62'deki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik inançları, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=0.066; R²=0.068; F₍₁₋₄₃₇₎= 31.592; p≤0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançları, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %6.8'ini açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.003$; p>0.05), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançları birlikte fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0.066; R²=0.071; F₍₂₋₄₃₆₎= 16.507; p≤0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %7.1'ini açıklamaktadır.

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.002$; p>0.05), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının birlikte fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0.067; R²=0.074; F₍₃₋₄₃₅₎= 11.374; p≤0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri

konusundaki özyeterlik düzeyleri birlikte, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansının %7.3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin fiziksel ortamın yönetiminde bilgi duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.63'te verilmiştir.

Tablo 4.63.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Fiziksel Ortamın Yönetiminde Çözüm Duyarlılığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	9.209	0.631	0.268	14.591	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.126	0.022		5.813	0.000	0.268	0.268
	$\Delta R^2=0.072$		p=0.000					
	F(1-437)=33.786		p=0.000***		R=0.070			R ² =0.072
Model 2	Sabit	9.314	0.683		13.640	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.132	0.025	0.280	5.204	0.000	0.268	0.242
	Sınıf Yönetimi	-0.009	0.023	-0.022	-0.405	0.685	0.121	-0.019
	$\Delta R^2=0.000$		p=.685					
	F(2-436)=16.942		p=.000***		R=.068			R ² =0.072
Model 3	Sabit	9.321	0.717		12.996	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.132	0.030	0.281	4.476	0.000	0.268	0.210
	Sınıf Yönetimi	-0.009	0.024	-0.021	-0.368	0.713	0.121	-0.018
	Öğretim Stratejileri	-0.001	0.031	-0.002	-0.034	0.973	0.169	-0.002
	$\Delta R^2=0.000$		p=0.973					
	F(3-435)=11.269		p=0.000***		R=0.066			R ² =.072

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.63'teki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik inançları, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=0.070; R²=0.072; F(1-437)= 33.786; p≤0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançları, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansın %7.2'sini açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.000$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının birlikte fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.068$; $R^2=0.072$; $F_{(2-436)}= 16.942$; $p\leq 0.001$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansın %7.2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=.000$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejisinde özyeterlik inançları birlikte fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.066$; $R^2=0.072$; $F_{(3-435)}= 11.269$; $p\leq 0.001$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansın %7.2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.64'te verilmiştir.

Tablo 4.64.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İlişki Yönetiminde Bilgi Duyarlılığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	10.702	0.653		16.387	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.067	0.023	0.141	2.960	0.003	0.141	0.141
	$\Delta R^2=0.020$		$p=0.003^{**}$					
	$F(1-437)=8.763$		$p=0.003^{**}$		$R=0.017$			$R^2=0.020$
Model 2	Sabit	10.628	0.707		15.042	.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.063	0.026	0.133	2.406	.017	0.141	0.115
	Sınıf Yönetimi	0.006	0.023	0.015	.274	.784	0.083	0.013
	$\Delta R^2=0.000$		$p=0.784$					
	$F(2-436)=4.410$		$p=0.013^*$		$R=0.015$			$R^2=0.020$
Model 3	Sabit	10.205	0.739		13.807	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.033	0.030	0.070	1.097	0.273	0.141	0.053
	Sınıf Yönetimi	-0.010	0.025	-0.023	-0.395	0.693	0.083	-0.019
	Öğretim Stratejileri	0.060	0.032	0.126	1.891	0.159	0.159	0.090
	$\Delta R^2=0.008$		$p=0.059$					
	$F(3-435)=4.149$		$p=0.006^{**}$		$R=0.021$			$R^2=0.028$

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 4.64'teki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik inançları, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=0.017$; $R^2=0.020$; $F(1-437)=8.763$; $p\leq 0.001$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançları, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %2'sini açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.000$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançları birlikte ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.015$; $R^2=0.020$; $F(2-436)=4.410$; $p\leq 0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.008$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançları birlikte ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.021$; $R^2=0.028$; $F(3-435)=4.149$; $p\leq 0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın

%2.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin ilişki yönetiminde bilgi duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo Tablo 4.65'te verilmiştir.

Tablo 4.65.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının İlişki Yönetiminde Çözüm Duyarlılığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	5.909	0.663		8.913	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	-0.005	0.023	-0.011	-2.26	0.821	-0.011	-0.011
	$\Delta R^2=0.000$		p=0.821					
	F(1-437)=.051		p=0.821	R=-0.002				R ² =0.000
Model 2	Sabit	5.494	0.715		7.680	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	-0.026	0.26	-0.054	-9.73	0.331	-0.11	-0.047
	Sınıf Yönetimi	0.036	0.024	0.085	1.528	0.127	.057	0.073
	$\Delta R^2=0.005$		p=.127					
	F(2-436)=1.193		p=.304	R=0.001				R ² =0.005
Model 3	Sabit	5.399	0.751		7.186	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	-0.032	0.031	-0.068	-1.048	0.295	-0.011	-0.050
	Sınıf Yönetimi	0.033	0.025	0.076	1.289	0.198	0.057	0.062
	Öğretim Stratejileri	0.013	0.032	0.028	0.417	0.677	0.026	0.020
	$\Delta R^2=0.000$		p=0.677					
	F(3-435)=0.852		p=0.466	R=-0.001				R ² =0.006

p>0.05

Tablo 4.65'deki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik inançları, ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamamaktadır (R=0.070; R²=0.072; F(1-437)= 0.051; p>0.05).

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.005$; p>0.05), öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının birlikte ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir (R=0.001; R²=0.05; F(2-436)= 1.193; p>0.05).

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.000$; $p>.05$), öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının birlikte ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ($R=-0.001$; $R^2=0.006$; $F_{(3-435)}= 0.852$; $p>0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansını %0.6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin ilişki yönetiminde çözüm duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.66'da verilmiştir.

Tablo 4.66.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Davranış Yönetiminde Bilgi Duyarlılığına İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	10.155	0.647		15.699	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.075	0.022	0.159	3.363	0.001	0.159	0.159
	$\Delta R^2=0.025$		$p=0.001^{**}$					
	$F(1-437)=11.308$		$p=0.001^{**}$		$R=0.023$			$R^2=0.025$
Model 2	Sabit	0.001	0.700		14.295	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.067	0.026	0.143	2.598	0.010	0.124	
	Sınıf Yönetimi	0.013	0.023	0.032	0.579	0.563	0.028	
	$\Delta R^2=0.001$		$p=0.563$					
	$F(2-436)=5.813$		$p=0.003^*$		$R=0.022$			$R^2=0.026$
Model 3	Sabit	9.795	0.734		13.341	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.053	0.030	0.112	1.749	0.081	0.084	0.083
	Sınıf Yönetimi	0.005	0.025	0.013	0.221	0.825	0.11	0.010
	Öğretim Stratejileri	0.029	0.031	0.062	0.931	0.353	0.045	0.044
	$\Delta R^2=0.002$		$p=0.353$					
	$F(3-435)=4.163$		$p=0.006^{**}$		$R=0.021$			$R^2=0.028$

* $p<0.05$ ** $p<0.01$

Tablo 4.66'taki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik inançları, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı

düzeyde yordamaktadır ($R=0.023$; $R^2=0.025$; $F_{(1,437)}= 11.308$; $p<0.01$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançları, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansını %2.5'ini açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.001$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançları birlikte davranış yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.022$; $R^2=0.001$; $F_{(1,437)}= 5.813$; $p<0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %2.6'sını açıklamaktadır.

Model 3'te sınıf öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.002$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının birlikte davranış yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.021$; $R^2=0.002$; $F_{(3,435)}= 4.163$; $p<0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %2.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin davranış yönetiminde bilgi duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, davranış yönetiminde çözüm duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.67'de verilmiştir.

Tablo 4.67.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Davranış Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	10.288	0.921		11.175	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.075	0.032	0.112	2.350	0.019	0.112	0.112
	$\Delta R^2=0.013$ F(1-437)=5.521		p=0.019 p=0.019*		R=0.010			R ² =0.013
Model 2	Sabit	11.005	0.992		11.094	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.110	0.037	0.165	2.998	0.003	0.112	0.142
	Sınıf Yönetimi	-0.063	0.033	-0.105	-1.905	0.057	-0.021	-0.091
	$\Delta R^2=0.008$ F(2-436)=4.592		p=0.057 p=0.011*		R=0.016			R ² =0.021
Model 3	Sabit	10.801	1.042		10.370	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.096	0.043	0.144	2.237	0.026	0.112	0.107
	Sınıf Yönetimi	-0.070	0.035	-0.118	-2.011	0.045	-0.021	-0.096
	Öğretim Stratejileri	0.029	0.045	0.043	0.649	0.517	0.071	0.031
	$\Delta R^2=0.001$ F(3-435)=3.198		p=0.517 p=0.023*		R=0.015			R ² =0.022

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.67'deki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik düzeyleri, davranış yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=0.010; R²=0.013; F(1,437)= 5.521; p<0.05). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançları, davranış yönetiminde çözüm duyarlığındaki toplam varyansın%1.3'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.008$; p>0.05), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının birlikte davranış yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0.016; R²=0.021; F(2,436)= 4.592; p<0.05). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, davranış yönetiminde çözüm duyarlığındaki toplam varyansın %2.1'ini açıklamaktadır.

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.001$; p>0.05), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının birlikte davranış yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0.015; R²=0.022; F(3,435)= 3.198; p<0.05). Öğretmen

adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, davranış yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansın %2.2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin davranış yönetiminde çözüm duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, zaman yönetiminde bilgi edinme çözüm duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.68'de verilmiştir.

Tablo 4.68.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Zaman Yönetiminde Bilgi Duyarlılığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	15.195	0.719		21.140	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.119	0.025	0.224	4.789	0.000	0.224	0.224
	$\Delta R^2=0.050$	p=0.000						
	F(1-437)=22.934	p=0.000***			R=0.048			R ² =0.050
Model 2	Sabit	15.885	0.773		20.553	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.153	0.019	0.289	5.341	0.000	0.224	0.248
	Sınıf Yönetimi	-0.060	0.026	-0.127	-2.353	0.019	0.020	-0.109
	$\Delta R^2=0.012$	p=0.019*						
	F(2-436)=14.356	p=0.000***			R=0.058			R ² =0.062
Model 3	Sabit	15.951	0.812		19.650	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.158	0.033	0.297	4.715	0.000	0.224	0.219
	Sınıf Yönetimi	-0.058	0.027	-0.122	-2.113	0.035	0.020	-0.098
	Öğretim Stratejileri	-0.009	0.035	-0.018	-0.269	0.788	0.108	-0.012
	$\Delta R^2=0.000$	p=0.788						
F(3-435)=9.574	p=0.000***			R=0.056			R ² =0.062	

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.001

Tablo 4.68'deki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik düzeyleri, zaman yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=0.048 R²=0.050; F(1-437)= 22.934; p<0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik düzeyleri, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %5'ini açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olduğu ($\Delta R^2=0.012$; p<0.05), öğrenci

katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının birlikte zaman yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.058$; $R^2=0.062$; $F_{(2-436)}= 14.356$; $p<0.001$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, zaman yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %6.2'sini açıklamaktadır.

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.000$; $p>0.05$), fakat öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının birlikte zaman yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.056$; $R^2=0.062$; $F_{(3-435)}= 9.574$; $p\leq 0.001$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, zaman yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %6.2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin zaman yönetiminde bilgi duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, zaman yönetiminde çözüm duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.69'da verilmiştir.

Tablo 4.69.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Zaman Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	10.155	0.616		16.476	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.083	0.021	0.183	3.893	0.000	0.183	0.183
		$\Delta R^2=0.034$		p=0.000				
		F(1-437)=15.154		p=0.000***		R=0.031		R ² =0.034
Model 2	Sabit	9.726	0.665		14.632	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.061	0.025	0.136	2.493	0.013	0.183	0.119
	Sınıf Yönetimi	0.037	0.022	0.093	1.699	0.090	0.162	0.081
			$\Delta R^2=0.006$		p=0.090		R=0.036	
		F(2-436)=9.053		p=0.000***				
Model 3	Sabit	9.422	0.697		13.527	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.040	0.029	0.089	1.400	0.162	0.183	0.067
	Sınıf Yönetimi	0.026	0.023	0.064	1.098	0.273	0.162	0.053
	Öğretim Stratejileri	0.043	0.030	0.095	1.442	0.150	0.189	0.069
			$\Delta R^2=0.001$		p=0.419			
		F(3-435)=6.743		p=0.004**		R=0.038		R ² =0.045

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.01

Tablo 4.69'daki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik düzeyleri, zaman yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordamaktadır ($R=0.031$; $R^2=0.034$; $F(1-437)=15.154$; $p<0.01$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik düzeyleri, zaman yönetiminde çözüm duyarlığındaki toplam varyansın %3.4'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.006$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik düzeyleri birlikte davranış yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.036$; $R^2=0.040$; $F(2-436)=9.053$; $p<0.001$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik düzeyleri birlikte, zaman yönetiminde çözüm duyarlığındaki toplam varyansın %4'ünü açıklamaktadır.

Model 3'te öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.001$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının birlikte zaman yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.038$; $R^2=0.045$; $F(3-435)=6.743$; $p<0.01$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri

konusundaki özyeterlik inançları birlikte, zaman yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansın %4.5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin zaman yönetiminde çözüm duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, program yönetiminde bilgi duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.70'te verilmiştir.

Tablo 4.70.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Program Yönetiminde Bilgi Duyarlılığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	9.074	0.804		11.290	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.090	0.028	0.154	3.252	0.001	0.154	0.154
	R ² =0.024 F(1-437)=10.576		p=0.001 p=0.001**		R=0.021			R ² =0.024
Model 2	Sabit	8.808	0.869		10.135	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.077	0.032	0.131	2.386	0.017	0.154	0.113
	Sınıf Yönetimi	0.023	0.029	0.044	0.808	0.419	0.111	0.038
	R ² =0.001 F(2-436)=5.610		p=0.419 p=0.04*		R=0.021			R ² =0.025
Model 3	Sabit	8.864	0.913		9.710	0.000		
	Öğrenci Katılımını Sağlama	0.081	0.038	0.138	2.148	0.032	0.154	0.102
	Sınıf Yönetimi	0.025	0.031	0.049	0.827	0.409	0.111	0.039
	Öğretim Stratejileri	-0.008	0.039	-0.013	-0.201	0.841	0.557	-0.010
	R ² =0.000 F(3-435)=3.745		p=0.814 p=0.011*		R=0.019			R ² =0.025

*p<0.05 **p<0.01

Tablo 4.70'teki Model 1'e göre, öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik düzeyleri, program yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=0.021; R²=0.024; F(1-437)= 10.576; p<0.01). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik düzeyleri, program yönetiminde bilgi edinme duyarlılığındaki toplam varyansın %2.4'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.002$; p>0.05), ancak

öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının birlikte program yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.021$; $R^2=0.025$; $F_{(2-436)}= 5.610$; $p<0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, program yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %2.5'ini açıklamaktadır.

Model 3'te, öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R^2 'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.000$; $p>0.05$), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançları birlikte program yönetiminde bilgi duyarlılığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($R=0.019$; $R^2=0.025$; $F_{(3-435)}= 3.745$; $p<0.05$). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik düzeyleri birlikte, davranış yönetiminde bilgi duyarlılığındaki toplam varyansın %2.5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin program yönetiminde bilgi duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerine (öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik) göre, program yönetiminde çözüm duyarlılığının yordanmasına ilişkin hiyerarşik çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4.7'de verilmiştir.

Tablo 4.71.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Program Yönetiminde Çözüm Duyarlığına Etkisine İlişkin Hiyerarşik Regresyon Analizi Sonuçları

	Değişken	B	Standard Hata	β	T	p	İkili r	Kısmi r
Model 1	Sabit	0.874	0.489		12.010	0.000		
	Öğrenci katılımını Sağlama	0.083	0.017	0.230	4.931	0.000	0.230	0.230
	$\Delta R^2=0.053$ F(1-437)=24.311		p=0.000 p=0.000***		R=0.51			R ² =0.053
Model 2	Sabit	5.849	0.529		0.000			
	Öğrenci katılımını Sağlama	0.082	0.020	0.227	0.000	0.230	0.196	
	Sınıf Yönetimi	0.002	0.018	0.007	0.000	0.122	0.006	
	$\Delta R^2=0.000$ F(2-436)=12.136		p=0.900 p=0.000***		R=0.49			R ² =0.053
Model 3	Sabit	5.618	0.555		10.127	0.000		
	Öğrenci katılımını Sağlama	0.066	0.023	0.182	2.877	0.004	0.230	0.134
	Sınıf Yönetimi	-0.007	0.019	-0.021	-3.57	0.721	0.122	-0.017
	Öğretim Stratejileri	0.033	0.024	0.090	1.376	0.170	0.197	0.064
	$\Delta R^2=0.004$ F(3-435)=8.739		p=0.170 p=0.000***		R=0.51			R ² =0.057

*p<0.05 **p<0.01 ***p<0.01

Tablo 4.71'deki Model 1'e göre, öğrenci katılımını sağlama konusundaki öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, program yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordamaktadır (R=0.051; R²=0.053; F(1-437)= 24.311; p≤0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançları, program yönetiminde çözüm duyarlığındaki toplam varyansın %5.3'ünü açıklamaktadır.

Model 2'de, sınıf yönetiminde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.000$; p>0.05), ancak öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik inançlarının birlikte program yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0.049; R²=0.053; F(2-436)= 12.136; p≤0.001). Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançları birlikte, program yönetiminde çözüm duyarlığındaki toplam varyansın %5.3'ünü açıklamaktadır.

Model 3'te, sınıf öğretim stratejilerinde özyeterlik analize dâhil edilmiştir. Kurulan modelin R²'de anlamlı bir değişmeye neden olmadığı ($\Delta R^2=0.004$; p>0.05), ancak öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik inançları birlikte program yönetiminde çözüm duyarlığını anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir (R=0.049; R²=0.057; F(3-435)= 8.739; p≤0.001). Öğretmen adaylarının

öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançları birlikte, program yönetiminde çözüm duyarlılığındaki toplam varyansın %5.7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin program yönetiminde çözüm duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi incelendiğinde ise, öğrenci katılımını sağlamada özyeterliğin önemli bir değişken olduğu görülmektedir. Sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.

4.5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Nitel Bulgular

Birinci araştırma problemine ilişkin doküman analiziyle elde edilen veriler bağlamında öğretmen adaylarının etik duyarlılıkları ile ilgili nitel bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1. Öğretmen Adaylarının Fiziksel Ortamın Yönetimine İlişkin Etik Duyarlılıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının etik duyarlılıklarını belirlemek amacıyla, okul deneyimi raporlarında uygulama öğretmenlerinin fiziksel ortam yönetimindeki davranışlarını etik açıdan değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin etik değerlendirmelerine, etik olan davranışlar (+) ve etik olmayan davranışlar (-) olarak Tablo 4.72'de yer verilmiştir.

Tablo 4.72.

Öğretmenlerin Fiziksel Ortamın Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi

	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FB1K	FB2E	FB3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K
I. hafta	+				-	-							-	-	-	+	-	+			+
II. hafta	+	+				+															
III. hafta	-	-						-		-											
IV. hafta	+		-					-													
V. hafta	-	+											-					+			+
VI. hafta		-					+									-					

Tablo 4.72'de, öğretmen adaylarının altı haftalık raporlarında uygulama öğretmenlerinin fiziksel ortamın yönetimindeki davranışlarını etik açısından

değerlendirmelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Altı hafta boyunca, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin fiziksel ortamın yönetimine ilişkin 12 etik davranış, 23 etik olmayan davranış gerçekleştirdiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetiminde *etik olarak* ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmen sınıfa gelir gelmez, çocukları selamladıktan sonra kendi planladığı gibi sınıf düzenini sağladı. Masaları düzenledi. Çocuklar masalara otururken de öğretmen yönlendirme yaptı. Dikkatini toplamakta güçlük çeken, fazlaca konuşan çocukların yerlerini belirledi ve bu sayede etkinliklerin daha verimli geçmesi sağlandı.” (OÖ1K).

“Sınıf düzenlemesi açısından yaklaşacak olursak, sınıfın genel temizliği ve düzeni fena değildi. Ders işlemeye uygun da, sağlık açısından da olumsuz koku vs. yoktu. Bu durumun öğrencilerin derse adaptasyonunu kolaylaştırdığını düşünüyorum.” (İM1E).

Öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetiminde *etik olmadığını* ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Klima çalışıyor ve kaloriferler de açık olduğu halde sınıf yeteri kadar ısınmıyordu. Sınıfta önemli materyallerden projeksiyon cihazı bulunuyordu, fakat öğrencilerin perdeye yansıtılanın bir kısmını okumasını engelleyecek bir konumda olması olumsuz bir izlenim bıraktı. Çünkü kullanıldığı etkinliklerin uzamasına sebep olmuştu. Sınıfta pano, kitaplık ve büyükçe açılabilir ve cetvel bulunan bir ölçü aletleri dolabı bulunması çok iyiydi. Fakat pano ve kitaplık amacına çok fazla hizmet etmiyordu. Sınıflar ilköğretim düzeyi için, sınıf içi etkinliklerin uygulanabilmesi için küçüktü.” (SÖ2K).

“Öğretmen, çocuklar gelmeden önce masaları düzenledi. Fakat çocuklar geldikten sonra oyun oynadıkları için masaların ortada olması, hem onların oyun alanını kısıtladı hem de zarar gören çocuklar oldu. Masaların bir kenarda toplanmasının oyun saati için daha etkili olacağını düşünüyorum.” (OÖ2K).

“Gözlemlediğim bir öğrenci en arka sırada oturuyordu. Dersi etkin bir şekilde dinledi. En arka sol köşede olduğu için akıllı tahta ve yazı tahtasında bulunan yazılı ve görselleri yorumlamada zorluk çekti” (SB3E).

4.5.2. Öğretmen Adaylarının Zaman Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının etik duyarlıklarını belirlemek amacıyla, okul deneyimi raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin zaman yönetimindeki davranışlarını etik açıdan değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin etik değerlendirmelerine, etik olan davranışlar (+) ve etik olmayan davranışlar (-) olarak Tablo 4. 73’de yer verilmiştir.

Tablo 4.73.

Öğretmenlerin Zaman Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi

	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1	FÖ2	FÖ3	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	
I. hafta	-	+						+			+				+							-
II. hafta	-	+	-														-	-				
III. hafta	-		-				+	-														+
IV. hafta	-	-			+		+			+	+		-	-			+	+				
V. hafta	-	+		-	+					-	+			+				+	+	+		
VI. hafta		-				+				+		+										

Tablo 4.73’de, öğretmen adaylarının altı haftalık raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin zaman yönetimindeki davranışlarını etik açısından değerlendirmelerine ilişkin bulgular yer almaktadır. Altı hafta boyunca öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin zaman yönetimine ilişkin 24 etik davranış, 18 etik olmayan davranış gerçekleştiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının zaman yönetiminde *etik* olarak ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Ders, akıllı tahtadan yürütülüyor; ardından hocamız üzerine bazı sorular sorup etkinlikler arasındaki geçişi sağlıyor. Ders sonunda kitapta bulunan etkinlikler yapılıyor. Zaman yönetiminin çok iyi olduğunu düşünüyorum, çünkü konuyu doğru zamanda bitirip kitaptaki etkinlikleri de bitiriyor.” (FB3K).

“Öğretmenimiz zamanı çok etkili biçimde kullanıyor. Dersin zamanını 15 dk ders anlatıp, 10 dk etkinlik yaptırıyor. 10 dk soru cevap ile ders işliyor. Son 5

dk ise değerlendirme yapıp dersi bitiriyor. Böylece tüm öğrenciler dersi rahat bir şekilde takip ediyorlar.” (SB2E).

“Zaman yönetimi uygun bir şekilde yapıldı. Bütün çocuklar etkinliklerini ayrılan zamanda bitirebildi. Önce yapan çocuklara farklı görevler vererek düzenin bozulması engellendi.”(OÖ2K).

Öğretmen adaylarının zaman yönetiminde etik olmadığını ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Etkinlikler birbiriyle bağlantılı değildi. Sadece bir etkinliği bitirince diğer etkinliğe geçiş yapılıyor. Geçiş yaparken çocuklar bir anda diğer etkinlikte buluyor kendilerini.... Bazı etkinlikleri ise çocuklar çok fazla zevk aldıkları, halen devam etmek istedikleri halde, öğretmen etkinliklerini yetiştirmek için yarıda kestiği de oluyor.” (OÖ3E).

“Beşinci sınıflarda sayı problemleri çözdüren öğretmen, cevapların gelmesini bekledi. Yapıp getirenlere dönütler verdi. Çözüm için, yapan bir öğrenciyi tahtaya kaldırınca öğrencinin biri: “Öğretmenim biraz daha zaman verir misiniz?” diye sorunca “N’apayım? 10 dakika mı vereyim bir soruya?” diye cevap verdi. Gerekirse 10 dakika verilmeliydi. Her konunun problemler kısmı her öğrenci tarafından yeterince anlaşılıyor.” (İM2K).

4.5.3. Öğretmen Adaylarının Davranış Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının etik duyarlıklarını belirlemek amacıyla, okul deneyimi raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin davranış yönetimindeki davranışlarını etik açıdan değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin etik değerlendirmelerine etik olan davranışlar (+) ve etik olmayan davranışlar (-) olarak Tablo 4.74’te yer verilmiştir.

Tablo 4. 73.

Öğretmenlerin Davranış Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi

	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1	FÖ2	FÖ3	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K
I. hafta	-	+	-		+				+												
II. hafta		+	-	-	+	+							-				-	-	+	+	
III. hafta					+				+					-	-						
IV. hafta					+	+				+			-		+		-				
V. hafta		-						+				+	-		+		-	+	+	-	+
VI. hafta					-	+				+		+		+		+					

Tablo 4.74’te, öğretmen adaylarının altı haftalık raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin zaman yönetimindeki davranışlarını etik açısından değerlendirmelerine ilişkin bulgulara yer almaktadır. Altı hafta boyunca, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin davranış yönetimine ilişkin 25 etik davranış, 18 etik olmayan davranış gerçekleştiğinin farkında olduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının davranış yönetiminde *etik* olarak ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda yer sunulmuştur:

“Dersin ilk 20 dakikasında kitap okumaları için öğrencilere vakit ayrıldı. Bu esnada öğretmenimiz ve bizler de kitap okuduk. Öğretmenimizin bu davranış konusunda rol model olmasının öğrencileri daha da isteklendirmiş olduğu görülmüyordu.”(TÖ3E).

“Öğretmen, öğrenciler doğru cevap verdiğinde onları övüyor, eksik kaldıkları noktada “Sen bunu yapabilirsin, ben seni biliyorum, kafan dağıldı galiba, biraz dikkatini toplarsan yaparsın” gibi cümlelerle cesaretlendiriyor.”(İÖ3K).

Öğretmen adaylarının davranış yönetiminde *etik olmadığını* ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Dersteyken dikkatimi bir öğrencinin derse katılmaması çekti. Ona derse neden katılmadığını sorduğumda, söylediği cümle “Eğer yanlış cevap verirsem, öğretmen kızar.” Öğretmenin bu tutumu öğrencinin davranışında olumsuz etkiye sebep olabilir.” (FÖ1).

“Öğretmen konuyu bitirip pratiğe geçtiğinde sınıfta bir curcuna başlıyor ve açıkçası öğretmen bunu bastırmakta zorlanıyor. Çoğu zaman bağılıyor, işe yaramadığını görünce not ile tehdit etmeyi kullanıyor. Öğrencilerin not korkusu had safhada.” (İÖ2E).

4.5.4. Öğretmen Adaylarının İlişki Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının etik duyarlıklarını belirlemek amacıyla okul deneyimi raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin ilişki yönetimindeki davranışlarını etik açıdan değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin etik değerlendirmelerine etik olan davranışlar (+) ve etik olmayan davranışlar (-) olarak Tablo 4.75’te yer verilmiştir.

Tablo 4. 74.

Öğretmenlerin İlişki Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi

	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1	FÖ2	FÖ3	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	
I. hafta	+	+																				
II. hafta		+	-	+	+	+								-								
III. hafta	+			-			+								+							+
IV. hafta		+		+	+	+				+		+	+									
V. hafta	-	+						+			+			+	+	-	-		+	+	+	
VI. hafta		+		+	+		+			+		+	+			-						+

Tablo 4.75’te, öğretmen adaylarının altı haftalık raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin ilişki yönetimindeki davranışlarını etik açılarından değerlendirmelerine ilişkin bulgulara yer almaktadır. Altı hafta boyunca, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin ilişki yönetimine ilişkin 40 etik davranış, 15 etik olmayan davranış gerçekleştiğinin farkında olduklarını belirtmişler.

Öğretmen adaylarının ilişki yönetiminde *etik olarak* ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmen bütün çocuklara eşit bir şekilde davranarak ihtiyaçlarını giderdi. İhtiyacı olan ve sınıfa yeni gelen çocuklarla özel ilgilenilerek alıştırmaya çalışıldı.” (OÖ2K).

“Öğretmen, öğrencilere isimleri ile hitap etmektedir. Yönergeler, açık, anlaşılır, duru bir Türkçe ile ifade edildi. Öğrenciler ile olan iletişim, yüzlerine bakarak, isimlerini söyleyerek, ses tonunu konunun önemine göre değişiklik göstererek gerçekleşti. İletişimin daha etkili olabilmesi için sesini yükseltip alçaltarak, sınıfın her köşesine hitap ederek, sınıfın genel durumundan haberdar olmuştur.”(SB1K).

“Çoktan seçmeli soruları cevaplarken öğretmen çok güzel bir yöntem geliştirmiş. Soruları hep beraber okuyorlar, cevaplarken yumruklarını kaldırıp cevaba göre bir, iki, üç ya da dört parmaklarını açıyorlar. Bunu yaparken aynı zamanda gözlerini de kapatıyorlar. Bu yöntemle yanlış yapsalar da birbirlerini görmedikleri için incitmelere ya da alaya müsaade edilmemiş olur.” (TÖ2K).

Staj öğretmenimiz sınıf içinde ve dışında sabır ve hoşgörülü, idarenin verdiği görevleri yerine getiriyor. Öğrencilerin davranışlarını gözlemliyor ve sorunlarıyla ilgileniyor.” (FÖ1).

Öğretmen adaylarının ilişki yönetiminde etik olmadığını ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenimizin öğrenciler için yaptığı alıştırmalarda, arka sıradakiler ve pek alakasız bir tavır sergileyen öğrencilere karşı umursamaz bir tavır sergilediğini hissettim. Bu öğrenciler için derse ve okula karşı olumsuz tutum sergilemelerine sebep olacaktır. Öğrenciler umursanmadığının ve katılım sağlayamamasının sonucunda dersten kopacaktır. Bunun doğal sonucu olarak okula karşı da olumsuz bir tutum oluşması kaçınılmaz olacaktır. Diğer bir yandan öğrenciler birbirlerine karşı kırıcı ve gurur incitici sözler söyleyebilmektedir. Bunu öğretmenimizin yeteri kadar engellemeye çalışmadığını düşünüyorum. Çocuklar yaşlarının verdiği cesaretle gayet kırıcı şeyler söyleyebilmektedir. Bunların önlenmesi elbette ki kolay değildir. Ama konunun üzerinde çok durulmadan geçilmesi, o davranışın tekrarlanma olasılığını artırıyor. Öğretmenimizin bu tür ders dışı şeyler için de farklı çalışmalar yapması ve olaylar üzerinde öğrencilerle konuşup rehberlik etmesi gereklidir. Öğrencilerin yaşları itibarıyla içerisinde buldukları psikolojik hal ve davranışlarında benzer şeylerin görülmesini kolaylaştırıyor. Yani geçiştirilmesi pek doğru olmayacaktır.” (MÖ1).

“Hocamızın çok yüksek ses ve argo sayılabilecek kelimeler kullandığı gözlemlendi. “Salak, aptal, geri zekâlı öğrenciler” gibi hitaplar takmış ve öğrencilerin bir süre sonra bu hakaretleri umursamadığı gözlemlendi.” (FÖ2).

4.5.5. Öğretmen Adaylarının Program Yönetimine İlişkin Etik Duyarlıklarının Belirlenmesi Konusundaki Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının etik duyarlıklarını belirlemek amacıyla, okul deneyimi raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin program yönetimindeki davranışlarını etik açıdan değerlendirmeleri incelenmiştir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin etik değerlendirmelerine etik olan davranışlar (+) ve etik olmayan davranışlar (-) olarak Tablo 4.76’da yer verilmiştir.

Tablo 4. 75.

Öğretmenlerin Program Yönetimindeki Davranışlarının Etik Açısından Değerlendirilmesi	Temalar																					
	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1	FÖ2	FÖ3	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	
I. hafta		+		+		-	+	+	+		-		+	+		-	-	-	+	+	+	+
II. hafta	+	+			+	+	+	+									+	-	-	+	+	+
III. hafta		-	-	+			+	+					+	-	-		-	-	+	-	-	+
IV. hafta	+	+		-	-		+		-	+	+	+	+	+	+	-	-	+	-	+	-	-
V. hafta				-	-	-	+	+	+		+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
VI. hafta		-		-	+	+	+	+	+			+	+	-	+				-	+	+	+

Tablo 4.76’da öğretmen adaylarının altı haftalık raporlarındaki uygulama öğretmenlerinin program yönetimindeki davranışlarını etik açısından değerlendirmelerine ilişkin bulgulara yer almaktadır. Altı hafta boyunca, öğretmen adayları uygulama öğretmenlerinin program yönetimine ilişkin 62 etik davranış, 28 etik olmayan davranış gerçekleştirdiğinin farkında olduklarını belirtmişler.

Öğretmen adaylarının program yönetiminde *etik olarak* ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Önce bir önceki derste neler öğrendiklerini tekrarlamak ve hatırlamak için o konu hakkında ufak alıştırma yapıyor, kısa sorular soruyor. Öğrencilerin hatırlayıp hatırlamama durumlarına göre konu üzerinde biraz daha duruyor. Öğretmenin bu tekniği, sonraki dersler ve konular için yararlı olacaktır. Bir konu öğrenilmeden diğer konuya geçilmeyecektir. Aynı zamanda öğretmen,

eski konuyu tekrar ederek sonraki konu ile arasındaki bağı kurmuş ve öğrencileri yeni konuya daha da hazır hale getirmiş oluyor.” (İÖ2E).

“Cumartesi günü veli toplantısı olması nedeniyle sadece çizim çalışması yapıldı. Başka bir etkinlik olmadı. Kâğıtlar çocuklara dağıtılarak yönergelerle çalışma tamamlandı. Çalışma sırasında dikkat dağıtacak hareketler yapıldığında gerekli tedbirler alındı. Güne başlama zamanında yapılan etkinlik, zamanında bitirilerek yemek vaktine yetişildi. Daha sonra yapılan etkinlikler de çocukların dikkat sürelerine göre ayarlanarak tamamlandı.”(OÖ2K).

Öğretmen adaylarının program yönetiminde *etik olmadığını* ifade ettikleri davranışlar ve buna ilişkin yorumlarından seçilen örnekler aşağıda sunulmuştur:

“Diğer yandan öğretmenin derse hazırlık yapıp yapmadığı konusuna değinecek olursak, derse bir hazırlık yapılmış, fakat dersi sunabilecek güzel bir etkinlik hazırlandığı söylenemez. Açıkçası ciddi bir hazırlığın olduğu söylenemez. Bu davranış sınıftaki tüm öğrencilere karşı etik olmayan bir durumdur. Yani öğretmenin anlatacağı konuyla ilgili tasarlayacağı mantıklı bir etkinlik, o konunun yaklaşık %70’ini oluşturuyor diyebiliriz. Yani etkinlik bölümü atlandığında, öğrencileri derse neredeyse 7-0 geride başlatmış oluyoruz. Her öğretmen yapısalcı yaklaşım, eğitim teknik ve yöntemlerini dikkate alarak derse hazırlık yapmalı ve sunmalıdır. Öğrencilerin tümü için etik olmayacak bir davranış olarak bunu gösterebiliriz. Çünkü şüphesiz her çocuk bunun olumsuzluğunu, zorluğunu çekecektir.”(İM1E).

“Açıkçası artık sürekli aynı ders yöntemini gözlemlemek biraz sıkıcı olmaya başladı. Öğretmenimizin soru-cevap yöntemini gerçekten başarıyla uyguladığı su götürmez bir gerçek, ancak farklı yöntemleri de gözlemlemeyi isterdim. Mesela bir drama çalışması uygulaması görmek isterdim öğretmenimizden.” (SÖ3K).

“Ders ile ilgili sınav soruları incelendiğinde herhangi bir ayırıcı maddeye rastlanmadı, fakat bilen öğrencilerin bir ayın tam zamanını süresiyle birlikte

öğrenmesi, ezberci anlatımın zararlarını ilerleyen zamanlarda gösterecek ve aslında o bilgilerin öğrenilmediği, ezberlendiği anlaşılacaktır.” (FÖ2).

4.6. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Belirlenmesi Konusundaki Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Nitel Bulgular

İkinci araştırma sorularına ilişkin verilerin nitel analizi sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile ilgili bireysel görüşmelerden elde edilen veriler altı başlıkta sunulmuştur. Bu başlıklar, özyeterlik kavramına ilişkin algılar, bir öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gereken alanlar, öğretmen adaylarının öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik inançları, öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik özyeterlik inançları, öğretmen adaylarının öğrencileri derse katmaya yönelik özyeterlik inançları ve özyeterlik inançlarına katkı sağlayan etmenlerdir.

4.6.1. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının özyeterlik kavramına ilişkin görüşleri ve bu görüşlere ait frekans dağılımları Tablo 4.77’de yer almaktadır.

Tablo 4. 76.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Kavramına İlişkin Algıları

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Bilgi ve beceriye sahip olduğuna dair inanç	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	15
Sahip olunan bilgi ve beceri	√						√	√				√	√						√			6

Tablo 4.77 incelendiğinde, öğretmen adaylarının özyeterlik kavramına ilişkin algılarının iki tema altında toplandığı görülmektedir. Bu temalar, bilgi ve beceriye sahip olduğuna dair inanç (f=15) ve sahip olunan bilgi ve beceri (f=6) olarak adlandırılmıştır.

Bilgi ve beceriye sahip olduğuna dair inanç temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Öz kısmından başlarsak bireyin kendisinden yola çıkabiliriz. Yeterlik deyince bireyin kendisinin bir şeyi yapabileceğine dair inancı diyebiliriz. Özyeterlik kavramı ise, herhangi bir iş öncesi bireyin kendisini motive edebilecek ve kendisine güven sağlayabilecek bir terim diyebilirim buna. Herhangi bir işe başlamadan önce kendine güveni ve başarı duygusu bu terim kapsamında diye düşünüyorum.” (İM1E).

“Özyeterlik kavramı bir insanın kendini bir işte yeterli görebilmesidir. Ben bu işi yeterince yapabilir miyim düşüncesidir. Aslında bir nebze kişinin kendisini tanuması ile ilgilidir. Mesela ben şu anda konuşabildiğimi gördüğüm için konuşabiliyorumdur. Bu birçok insanda olmayan ama varmış gibi görünen bir kavramdır. Her insan bunun farkında değil.” (SB1K).

“Bir şeyi yapabilme becerime olan inancım. Mesela benim bu hayatta en fazla özyeterliğimin yüksek olduğu alanın pasta yapmak olduğunu düşünüyorum. İsteddiğimi yapamadığım zaman bu inancım düşüyor.” (SÖ3K).

Sahip olunan bilgi ve beceri temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Bir öğretmenin kendini bir konuda yetiştirmesi, donanımı, bir şeyler bilmesi gibi şeyler aklıma geliyor. Kendini geliştirmesi bir anlamda.” (FB1K).

“Bir öğretmen olarak dersle ilgili teorik bilgisi, dersi nasıl aktarabileceğine dair bilgisi ve uygulama olarak da öğrenciye bilgiyi nasıl aktardığıdır. Bir iş yaparken bilgi ve deneyim olarak neyi nasıl yaptığıdır. İnanç ve bilgi yetmez, onu uygulayabilmesi de gereklidir.” (İÖ1E).

4.6.2. Öğretmen Adaylarının Bir Öğretmenin Kendini Yeterli Hissetmesi Gereken Alanlar Konusundaki Görüşlerine Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının bir öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gereken alanlara ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 4. 78’de yer almaktadır.

Tablo 4. 77.

Bir Öğretmenin Kendini Yeterli Hissetmeleri Gereken Alanlar

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam(f)
Konu alanına hâkim olma			√	√			√	√	√		√	√	√	√	√			√	√	√	√	13
İletişim	√				√	√			√					√		√	√	√	√	√	√	10
Genel kültür					√	√	√	√								√		√	√		√	7
Mesleki bilgi			√	√								√			√		√		√	√	√	7
Çocuk gelişimi	√	√		√	√																	4
Güdüleme				√									√									2
Hayatla ilgili konular							√	√														2
Saygı											√			√								2
İnsanlara güven verme						√						√										2
Özgüven										√		√										2
Empati kurma													√									1
Kendini yenileme																		√				1

Tablo 4.78 incelendiğinde, öğretmen adaylarının görüşlerine göre, bir öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gereken alanlara ilişkin 12 temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bunlar konu alanına hâkim olma (f=13), iletişim (f=10), genel kültür (f=7), mesleki bilgi (f=7), çocuk gelişimi (f=4), güdüleme (f=2), hayatla ilgili konular (f=2), saygı (f=2), insanlara güven verme (f=2), özgüven (f=2), empati kurma (f=1) ve kendini yenileme (f=1) olarak belirlenmiştir. Bu temalara yönelik seçilen görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Öğrenciyi güdüleyebilmesi, derse katılımını sağlayacak yollar bilmesi, onlarla empati kurabilmesi, onları pekiştirebilmesi. Anlatacağı konu hakkında bilgi sahibi olması, hâkim olması.” (FB1K).

“Öncelikle alan bilgisine sahip ve bunları aktarabilme becerisine sahip olması gerekiyor, çünkü aktaramadığımızda bildiklerimiz bir işe yaramıyor. İletişiminin de iyi olması gerekiyor. Öğrencilerle birebir ilişkilerinde, veli ile ilişkilerinde iyi olması lazım, bu, öğrencilere de yansıyor çünkü. Ayrıca kendini geliştirmesi de gerekiyor. Bir defter oluşturup bütün meslek hayatını o defterle geçirmemesi gerekir. Hocalarımız da hep bunu söylüyor. Senelerce hep aynı şeyi yapmak değil de, dönem dönem kendini yenilemek gerekiyor.” (İM3K).

“Çocuk gelişimi alanında kendini yeterli hissetmeli, çocuğun hangi yaşlarda neyi yapıp, neyi yapamayacağını bilmelidir. Ona göre hareket etmelidir.” (OÖ2K).

“Hem öğretmenin hem de öğrencinin ihtiyacı olabilecek tüm konularda kendini yeterli hissetmeli. Öğrencilerin ders dışında sordukları soruları cevaplayabilmeli ve onlara rehberlik edebilmelidir. Öncelikle ders konusunda öğrenci için önemlidir. Fikir olarak onları yönlendirir. Öğrenciler sorunlarını, ailevi problemlerini öğretmenlerine danışıyor. Bu konularda da öğretmen kendini yeterli hissedebilmelidir.” (TÖ1K).

4.6.3. Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 4.79’da yer almaktadır.

Tablo 4. 78.

Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Konusundaki Özyeterlik İnançları

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Teorik açıdan yeterli	√	√																				12
Uygulama açısından yeterli			√	√	√	√			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
Öğretmen merkezli stratejilerde yeterli					√	√	√			√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
Öğrenci merkezli stratejilerde yeterli	√	√	√	√				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	10
Öğrenci merkezli stratejilere geçme isteği					√	√	√										√	√	√	√	√	7
Öğrenci merkezliyi tercih etmeme														√								1

Tablo 4.79 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerine ait altı temanın yer aldığı görülmektedir. Bunlar, teorik açıdan yeterli (f=12), uygulama açısından yeterli (f=10), öğretmen merkezli stratejilerde yeterli (f=10), öğrenci merkezli stratejilerde yeterli (f=10), öğrenci merkezli stratejilere geçme isteği (f=7) ve öğrenci merkezliyi

tercih etmeme (f=1) olarak yer verilmiştir. Bu temalara yönelik olarak seçilen görüşler aşağıda yer almaktadır:

Teorik açıdan yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Kendimi çok fazla yeterli hissetmiyorum ama bunun için çalışıyorum ve kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Ama bunun için meslek hayatına başlamam gerekiyor. Tecrübem olmadığı için, tam olarak neler yapabileceğimi bilmediğim için kendimi yeterli görmüyorum. Teorik olarak kendimi yeterli görüyorum ama bizim alanda uygulama çok değişebiliyor, o yüzden bu alanda kendimi daha yetersiz görüyorum.” (İÖ3K).

“Okuldaki derslerimiz sayesinde öğretim stratejilerini biraz öğrenme şansımız oldu. Bu stratejilerin hepsi için bir kulak aşinalığımız var ama teorik olarak değil, uygulama konusunda yetersiz olduğumu düşünüyorum. Bunu sebebi de sınıfta ve öğrencilerle çok vakit geçirememiş olmamızdan kaynaklanıyor. Stratejileri bilmekten çok uygulamak, etkinleştirmek gerekir.” (İM1E).

Öğretmen merkezli stratejilerde yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğretim stratejileri konusunda aslında buluş yapmayı çok isterim. Ama bu konuda çok becerikli olmadığımı söylemek zorundayım. Birebir anlatımlarda çok daha rahatım. Öğrenciyle daha kolay iletişime girebiliyorum, daha kolay oluyor ama buluş yaparken çok fazla sınıfa hâkim olamıyorum, ipin ucu kaçıyor ama normal anlatım konusunda iyiyim diyebilirim. Teori anlamında her şey çok güzel, uygulama konusunda biraz eksikim” (İM2K).

“Sunuş ile ilgili iyi olduğumu düşünüyorum ama buluşu yapabilmem için sınıfın bir hafta benim ellerimde olması gerekli. Onu da yapabileceğimi düşünüyorum. Şu an öğrencileri haftada bir gün görüyoruz, bir saat ders anlatabiliyoruz. Öğrenciler bizi gelip gitti olarak görüyorlar. Ama kendi öğrencilerim olsa hepsini uygulayabileceğimi düşünüyorum. Hem teorik hem de uygulamalı anlamda yeterli olduğumu düşünüyorum. Yapabileceğime inanıyorum. Biraz da öğrenciye bağlı bu durum, bazen çok isteksiz

gelebiliyorlar okula, ders yapmak istemiyorlar. En eğlenceli yöntem bile cevap vermiyorlar. Sunuş yapmak bile çok zor olabiliyor.” (SÖ3K).

Öğrenci merkezli stratejilerde yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Öğrenci merkezlielerde daha yeterli hissediyorum. Çünkü onlarla sürekli iletişim halindeyim ve böyle olmayı seviyorum. O yüzden bu alanda daha yeterliyim.” (FB3K).

“Öğretmen merkezli stratejilerde çok kötüyüm, çünkü bizim bölümümüzde genelde öğrenci merkezli hatta daha da öğrenci merkezli. Stajda öğretmen merkezli yapmaya çalıştım. Okulun özelliği nedeniyle yapmak zorunda kaldım ama başaramadım. Öğrenci merkezli stratejilerde çok iyiyim, çok iyi yapabiliyorum stajda” (OÖ3E).

Uygulamada yeterli temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Aldığım eğitime göre uygulama konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum. Öğretmenler de beni yeterli görmüş ki son sınıfa kadar gelebilmişim. Dil becerileri gibi derslerimizde mikroöğretim yaptık, buradaki eksiklerimi gördüm, onları telafi etmeye çalıştım. İkinci sunumumda da elimden geldiği kadar üstüne koydum. Ayrıca ders için öğretmenimizin söylediği gibi araştırma, kendimi gözleme gibi şeyler vardı. Bunları da başarı ile yaptım. Bunu 3-4 seneye böldüğümde yeterli görüyorum.” (İÖ1E).

“Bize sunuş bu şekilde, buluş bu şekilde yapılıyor diye teorik bilgiler veriliyor ama bizden yapılandırmacı eğitimin yapılması için gerekli öğretmen olmamız isteniyor tabii. Bizden istenen bu ama verilen bu değil. Bize yüzmeyi öğretip, dışarıda koşmamızı isteyen hocalarımız var. Bize ders anlattıklarında düz anlatım, çok az soru cevap yapıyorlar. Ama atandığımızda yapılandırmacı eğitim yapmamızı bekliyorlar. Ben kendimi yeterli görüyorum ama.” (SÖ2K).

4.6.4. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 4.80’de yer

almaktadır. Tablo 4.80’de, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusunda genel özyeterlik inançları ve sınıf yönetiminin beş boyutuna (fiziksel ortamın yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi, ilişki yönetimi ve program yönetimi) ilişkin değerlendirmeleri sunulmuştur.

Tablo 4. 79.

Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Konusundaki Özyeterlik İnançları

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Genel Olarak Sınıf Yönetiminde																						
Yeterli				√			√	√			√	√			√	√	√	√	√	√	√	12
Hâkimiyet yetersiz		√			√	√			√				√	√								6
Uygulama yetersiz	√		√							√												3
Fiziksel Ortamın Yönetiminde																						
Yeterli	√	√	√				√	√	√			√	√	√		√			√	√		12
Yetersiz				√	√	√				√	√				√		√	√			√	9
Zaman Yönetiminde																						
Yetersiz				√	√	√	√	√			√			√	√	√		√			√	11
Plan varsa yeterli	√	√	√						√	√		√	√				√		√	√		10
Davranış Yönetiminde																						
Yeterli			√	√	√		√	√	√	√	√	√	√			√		√	√	√		14
Yetersiz	√	√				√								√	√		√				√	7
İlişki Yönetiminde																						
Yeterli	√		√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	20
Yetersiz		√																				1
Program Yönetiminde																						
Yeterli	√	√	√	√			√	√	√				√	√		√					√	12
Yetersiz					√	√				√	√	√			√		√	√	√		√	9

Tablo 4.80 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin öncelikle genel olarak daha sonra sınıf yönetiminin beş boyutunda olmak üzere 6 (altı) temada toplam (13) on üç kodun yer aldığı görülmektedir. Sınıf yönetiminde genel özyeterliğe ilişkin temasındaki kodlar, yeterli (f=12), hâkimiyet yetersiz (f=6) ve uygulama yetersiz (f=3) olarak adlandırılmıştır. Sınıf yönetimi boyutlarında ise, fiziksel ortamın yönetimi temasındaki kodlar, yeterli (f=12) ve yetersiz (f=9); zaman yönetimi temasındaki kodlar, yetersiz (f=11) ve plan varsa yeterli (f=10); davranış yönetimi temasındaki kodlar, yeterli (f=14) ve yetersiz (f=7); ilişki yönetimi temasındaki kodlar, yeterli (f=20) ve yetersiz (f=1); son olarak program yönetimi temasındaki kodlar yeterli (f=12) ve yetersiz (f=9) başlıkları altında düzenlenmiştir.

Hâkimiyet yetersizliği koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıf yönetimi açısından biraz zayıfım biraz, çünkü ders anlatımı sırasında hâkimiyet kuramıyorum. Onları anlayabiliyorum, sıkılıyorlar dersten. Bazı konular ezbere dayalı, anlatıma dayalı olabiliyor. Bazı derslerde kendimi hâkimiyetsiz bulabiliyorum.” (FB1K).

“Sınıf yönetimi konusunda geliştirmem gereken çok şey olduğunu gördüm. Çocuklara yeterince söz geçiremiyorum, bazen aşırı derecede yaramaz olabiliyorlar. Bu konuda bize yeterli sorumluluğu da vermiyorlar. Cezalandırma yetkimiz yok.” (FB2E).

Yeterli koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Görüntü ve karakter anlamında ben bir işin hakkını vermeye çalışırım. Gerekirse da sınıfa hâkim olmak gerekiyor. Sınıfın sana saygılı olması, etkileşimde olması, sevgi bağı olması gerçekten önemli. Ben bunları herhangi bir sınıfla zaman içerisinde bu bağı kurabileceğimi düşünüyorum. Herhangi bir iletişim sorunu çekmiyorum.” (İÖ1E).

“Sınıfın yönetimi birçok faktöre dayanıyor. Kendimi yeterli görüyorum. Bir dağınıklık ya da motivasyonun düştüğü durumları hissedebiliyorum. Bu durumlarda farklı bir şekilde tekrar toplayıcı olarak motive edebiliyor ve konuyu toplayabiliyorum. Öğrencilerin konuşmasını sağlayacak şekilde ilgilerini topluyorum.” (İM1E).

Fiziksel ortamın yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Sınıfın fiziksel ortamını düzenleyebilirim. Materyal getirebilirim dersin hedeflerine yönelik ve ona göre düzenleyebilirim. Renklendirebilirim, farklı şeyler getirebilirim sınıfa. Etkinlikler olduğunda sıra düzeninde de değişiklik yapabilirim.” (FB1K).

“Fiziksel ortamı düzenleme şansı henüz elime geçmedi ama geçtiğinde düzenleyebileceğime inanıyorum. Çünkü öğretmen olan bir insanın her türlü sorunla karşılaşabileceğini ve bunu çözmesi gerektiğini düşünüyorum. Bugün

doğudaki okullara fiziksel yetersizlikle atandığımda benim de başıma gelecektir. Bunlarla baş edebileceğimi düşünüyorum.” (İÖ2E).

“Sınıfın fiziksel ortamını şu an çok da iyi düzenleyemeyebilirim. Bu konu çok çaba ve özveri gerektiriyor. Şu an çok da iyi değilim, kendimi adamam gerekiyor.” (İÖ3K).

Fiziksel ortamın yönetimi teması altında yer alan *yetersiz* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Kalabalık sınıflarda ikili gruplar kurarak, derse başlamadan önce ortamı düzenlemeye çalışıyorum. Dikkat ediyorum ama gözümünden kaçan şeyler olduğunu fark ettim. Tam olarak her şeyi birden göremediğimi fark ettim, o konuda kendimi geliştirmem lazım.” (İM2K).

“Dersin amaçlarına yönelik olarak fiziksel ortamın düzenlenmesini sağlayamıyoruz, bize o imkân verilmiyor. Geçen dönem bir müzik dersini çok amaçlı bir salonda yapmak istedik ama müdür bey izin vermedi. Kapı kilitliydi. Bir öğretmen kullanabilir. Ama öğretmen olduğumda bunu yapabileceğime inanıyorum. Gerekirse söke söke alırım. Sınıfta müzik dersi işlemek mümkün değil. Çocuklar hoplayıp, zıplasınlar istiyorum. Bazı şarkıların çok güzel hareketleri var, birinci ve ikinci sınıf öğrencileri için onları sınıfta yapmak imkânsız.” (SÖ2K).

Zaman yönetimi teması altında yer alan *yetersiz* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Dersin işlenişi konusunda biraz yavaş kalıyorum. Bunu biraz dersi herkese duyurmak için yapıyorum. Tüm sınıfa duyurmak isterken yavaş kalıyorum. Bugün mesela dersin son bölümü kaldı. Bir sayfaydı ama kaldı, kendimi bu konuda geliştirmem gerekiyor, daha hızlı aktarım yapmam gerekiyor.” (FB2E).

“Zaman yönetimi konusunda sıkıntılar yaşayabiliyorum. Çünkü biz yıllarca kendi arkadaşlarımıza ders anlatıyoruz, onlar da belli bir seviyede oldukları için ders yetiştirme konusunda bir sıkıntı çekmiyorduk ama öğrencilerle karşılaşınca böyle olmadı. Orada çok daha yavaş işliyor. Benim beş dakika süre verdiğim replik 15 dakika sürüyor. Bir de haftada bir gün staja gittiğim

için tam olarak öğrencilerin neyi, ne kadar yapabileceklerini bilmiyorum. Bu da zaman konusunda sıkıntı yaratıyor.” (İÖ3K).

“Zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Geçen derse girdik, toparlayamadık ve sınıfta öğretmenin olmasının etkisi de oldu, biraz heyecanlandım. Uygulama konusunda şu ana kadar kendimi çok geliştiremedim ama bundan sonra geliştirebileceğimi düşünüyorum.” (İM3K).

Zaman yönetimi teması altında yer alan *plan varsa yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Eğer gerçekten oturup yarım saat-bir saatimi ayırıp güzel bir ders planı yaparsam ona uyabilirim. Ders içinde o şekilde de giderim, sınıf içerisinde farklı bir şey olursa da onu telafi edebileceğimi düşünüyorum. Ders planı yapmadığım zaman mutlaka aksaklıklar çıkabiliyor.” (İÖ2E).

“Ders süresine uygun şekilde planladığım etkinlikleri süre içerisinde gerçekleştirebiliyorum.” (OÖ3E).

Davranış yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Ben staj sınıfımda öğrencilerle bir ön konuşma yaptım. Daha öncesinde onları gözlemlemiştim, nasıl bir karakterleri var diye. Aralarındaki iletişim nasıl, neyi doğru neyi yanlış yapıyorlar, önce onu gözlemlemiştim. Derse başladığım ilk gün de yaptıkları yanlışlardan bahsettim, onların yüzüne vurmadan. Mesela sınıfta bir öğrenci fiziksel olarak biraz farklı diğerlerinden, hareket etmekte zorlanıyordu, düşünce de arkadaşları onunla dalga geçti. Ben de onlara bu davranışın yanlış olduğundan, neyin doğru olduğundan bahsettim. Bu şekilde onlarla aramda bağ oluştu ve onlara doğruyu ve yanlışını öğrettim. İstenen davranışlar için de ben üstüne gittikçe pekişiyor ama üstüne gitmesem unutuluyor.” (İÖ1E).

“Öğrenciler bazen olumsuz olabiliyor. Klasik olarak davranış yönetiminden ziyade ben onları cezalandırmak ya da sürekli uyarmaktan yana değilim. Onların bu davranışlarının altında yatan sebepleri anlamaya çalışırım. Öğrenci acaba bu davranışı neden yapıyor, bunun altındaki neden ne, bir çeşit

rehberlik yapmaya çalışırım. Onları dinleme ve düşüncelerini anlamının daha değerli olduğunu düşünüyorum. Bu konuda birkaç kitap okudum, bu alanda yeterli hissediyorum.” (İM1E).

“Çocuklara yeterince söz geçiremiyorum, bazen aşırı derecede yaramaz olabiliyorlar. Bu konuda bize yeterli sorumluluğu da vermiyorlar. Cezalandırma yetkimiz yok. Bu nedenle davranış yönetiminde kendimi yeterli hissetmiyorum.” (FB2E).

“Rehberlik derslerinde teorik olarak gördük ama uygulama olarak kendi kendimi geliştirmeye çalışıyorum. Uygulamaya, denemeye çalışıyorum. Teorik öğrenmelerimi kullanmaya çalışıyorum. Bu konuda çok iyi olduğumu düşünmüyorum.” (İM2K).

İlişki yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“İlişki yönetiminde iyi olduğumu düşünüyorum. Öğrencilerle kolaylıkla kaynaşabiliyorum. Öğrencilerle çok içli dışlı olmamaya çalışıyorum ama onlara yönlendirme yapıyorum. Konuşup derslerinde nasıl daha iyi olabileceklerini söylüyorum. Bu anlamda yakınlığımız var.” (FB3K).

“İlişkiler konusunda sen dili değil, ben dili kullanmaya çalışıyorum. Beraber yapalım demeye çalışıyorum, olumsuz durumlarda ben dili kullanmaya çalışıyorum, olabildiğince olumlu iletişim kurmaya çalışıyorum. Olumsuzdan kaçınıyorum.” (İM2K).

İlişki yönetimi teması altında yer alan *yetersiz* koduna ilişkin olarak seçilen bir görüşe aşağıda yer verilmiştir:

“İlişki yönetiminde bu alanda biraz yetersiz hissediyorum. Yaş grubu itibarıyla biraz zorlanıyorum.” (OÖ3E).

Program yönetimi teması altında yer alan *yeterli* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Geçen dönem staj öğretmenimizle sınav kâğıtlarını okuduk. Onun verdiği ölçme değerlendirme kriterlerine göre değerlendirme yaptım. Ben daha çok

teste dayalı değil de anlama sorularını değerlendirmeye daha yatkınım.”
(FB1K).

“O konuda da kendimi yeterli hissediyorum. Eğer müfredatı yeterince biliyorsam, öğrenci düzeyini iyi tanırsam, burada öğrendiğim ölçme değerlendirme derslerinde öğrendiklerimi kullanabilirim.” (İÖ2E).

Program yönetimi teması altında yer alan *yetersiz* koduna ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

Bunun eğitimini aldık ama biraz zaman gerekli. Bence bir öğretmen olmak çok kolay bir süreç değil, 5-10 yıl istiyor iyi bir öğretmen olabilmek için. Okulda da kendi öğretmenlerim de 10 yıl olmadan kendine bir öğretmen diyemezsin demişlerdi. Bir sınavı hazırlamak yönünden de sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum. Neleri eksik, neleri doğru yapacaklarını bildiğim için eksiklerine doğru ona yönelik bir sınav hazırlarım diye düşünüyorum. (İÖ1E).

“Ölçme derslerini aldık ama bazı yerlerde hoca yetersiz kaldı, bazı yerleri biz çalışmadık, eksik kaldık. O konuda kendimi biraz yetersiz hissediyorum.”
(SB2E).

4.6.5. Öğretmen Adaylarının Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama Konusundaki Özyeterlik İnançlarına Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının öğrencinin derse katılımını sağlama konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 4.81’de yer almaktadır.

Tablo 4. 80.

Öğretmen Adaylarının Öğrencinin Derse Katılımını Sağlama Konusundaki Özyeterlik İnançları

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)	
Yeterli	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	19	
Yetersiz																				√	√		2

Tablo 4.81 incelendiğinde, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki özyeterlik inançlarına ilişkin görüşlerinde iki tema yer aldığı görülmektedir. Bu

temalar yeterli (f=19), ve yetersiz (f=2) olarak adlandırılmıştır. Bu temalara yönelik seçilen görüşler aşağıda yer almaktadır:

Öğrencinin derse katılımını sağlama konusunda *yeterli* temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Böyle öğrencilerle karşılaştım. Bugün bunu denedim. Kitabı direkt onlara uzattım. Sağı solu ile ilgileniyor hep. Ondan kitabı okumasını istedim, önce istemedi, sonra okudu. Ondan sonra onun sevdiği bir karakter var, Muzaffer diye dersi onun üzerinden anlattım. O öyle istedi diye bunu yaptım. Bu şekilde daha rahat bağladım.” (FB2E).

“Kendi açımdan insanların hepsinin öğrenebileceğini düşünüyorum; kimisi duyarak, görerek, kimisi de oynayarak öğrenebilir. Bu öğrenemez, bu aptal diyebilen bir insan değilim, hiçbir öğrencimden vazgeçemem. Yapmam gereken şey, herkese bir şeyler aktarabilmem tabii ki, herkes dört dörtlük bir şekilde öğrenecek diye bir şey yok. Ben herkesle iletişim kurabileceğime inanıyorum. Kimisiyle o şekilde, kimisiyle bu şekilde iletişim kurup onlara bir şeyler aktarabileceğimi düşünüyorum.” (İÖ1E).

“Bunun için kendime has yöntemlerim var, drama ile ilgi çekme, eğlenmelerini sağlama ve derse bağlama konusunda başarılı olabileceğimi düşünüyorum. Örneğin güncel ve spor olaylarını mizah içinde drama yolu ile kendimi farklı karakterler içinde sunarak onların ilgisini çekerek, ilgisiz bir öğrenciyi bile acaba derste ne oluyor diye merak ettirmeyi seviyorum. Bunda da başarılı olduğumu düşünüyorum. Örneğin küçük çocuklara fare tutturuyorum, olmayan bir şey üzerinden onları eğlendiriyorum. Bunlarla onları derse çekebiliyorum.” (İM1E).

“Öğrencileri derse katma konusunda yeterliyim. Çünkü çocukları tanıyabileceğimi düşünüyorum. Zaten tanırsam da onu işin içine katmam daha kolay olur. İlk önce onları gözlemlerim. İlgisi olan yerleri, oyunları, kavramları bulmaya çalışırım. Onu bu noktalarda oyuna katabilirim.” (OÖ2K).

Öğrencinin derse katılımını sağlama konusunda *yetersiz* temasına ilişkin olarak seçilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir:

“Stajda böyle öğrencilerle karşılaşıyorum. Bazı öğretmenler diyor ki; bir sınıftaki 20 öğrenciye aynı anda hitap edemezsin, daha alıcı kısmı kaybedebilirsin diyorlar. Bu yüzden almak istemeyen kısma çok fazla odaklanmadım bugüne kadar ama yıllar geçtikçe tecrübem arttıkça bu da değişecektir.” (İÖ2E).

“Staj sınıfımda belli bir grupta karşı karşıyayım. Onlarla özel olarak ilgilenmeye çalışıyorum. Sınıfın geri kalanına bir alıştırmaya verirken hemen onların yanına gidip ilgileniyorum, yapıp yapamadıklarına bakıyorum ama bir türlü yapmak istemiyorlar. Onların da katılmak istedikleri zaman bu çok nadir oluyor, onları mutlaka kattıyorum. Ama onun dışında çok da zorlamıyorum, ne yapacağımı bilmiyorum.”(İÖ3K).

4.6.6. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına Katkı Sağlayan Etmenlere Yönelik Nitel Bulgular

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına katkı sağlayan etmenlere ilişkin görüşleri ve bu görüşlerine ait frekans dağılımları Tablo 4.82’de yer almaktadır.

Tablo 4. 81.

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına Katkı Sağlayan Etmenler

Temalar	OÖ1K	OÖ2K	OÖ3E	SÖ1E	SÖ2K	SÖ3K	TÖ1K	TÖ2K	TÖ3E	SB1K	SB2E	SB3E	FÖ1K	FÖ2E	FÖ3K	İM1E	İM2K	İM3K	İÖ1E	İÖ2E	İÖ3K	Toplam (f)
Övgü				√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	18
İyi öğretmenler				√	√		√		√	√	√		√	√	√		√	√	√	√	√	14
Deneyimler	√	√		√		√	√		√	√			√	√	√			√		√	√	13
Çocuk sevgisi	√		√	√	√				√				√	√					√		√	10
Meslek sevgisi				√	√					√	√				√					√		7
Ailede öğretmen olması				√													√	√				3
Stajdaki gözlemin etkisi												√										1
Kendini geliştirme isteği																√						1

Tablo 4.82 incelendiğinde, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına katkı sağlayan etmenlere ilişkin görüşlerine ait sekiz temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Bu temalar övgü (f=16), iyi öğretmenler (f=13), deneyimler (f=12), çocuk sevgisi (f=9), meslek sevgisi (f=7), ailede öğretmen olması (f=3), stajdaki gözlemin etkisi (f=1) ve kendini geliştirme isteği (f=1) olarak adlandırılmıştır. Bu temalara yönelik seçilen görüşler aşağıda yer almaktadır:

“Çevremdeki eğitimciler alanında çok çok iyi insanlardı, bu konuda kendimi çok şanslı görüyorum. Gerçekten öğretmenlik mesleğini seven insanlardan ders aldım. Böyle olunca öğretmenlik mesleğinin ne kadar kutsal olduğunu gözlemlemiş oldum. Çevremdekiler, öğretmenlerim, arkadaşlarım ve ailem bana çok destek oluyorlar. İncancıma diri tutmamda çok önemli oluyor. Hem hevesim artıyor bir an önce öğretmenliğe başlamak istiyorum hem de daha çok yapabileceğime inanıyorum. Stajdaki gözlemlerim katkı sağlıyor. Staj hocamın öğrencilere karşı tutumunu gözlemliyorum ve çok olumlu tutumlarla karşılaşıyorum. Çok olumlu pekiştireçler sunuyor, öğrenciler de onu çok seviyor. Ben de sevilen bir öğretmen olmak istiyorum, bunun için de olabildiğince bir şeyler kapmak istiyorum. Ders anlatımlarımda bunu başardım, neden daha iyi olmasın diye düşünüyorum.” (TÖ1K).

“Öğretmenlerimden de çevremden de senden iyi öğretmen olur gibi sözler duydum. Aslında dedim ki, staj okullarına gittiğimde öğretmenleri yetiştirmemiz gerektiğini gördüm. İyi donanıma sahip olmaları gerekiyor. Mesleki konularda yetersizler. Öğrencilere hitaplarını ve ilişkilerini gördüm. Mesela bir öğrencinin dersle bağlantısı yok, ben öğretmen olsaydım, şöyle yapardım dedim. Öğretmenlik sevgim de katkı sağlıyor. Ders anlatım deneyimlerimde etkinlik yetiştirmeye çalışıyorum, zor bir sınıfta bunu yapınca her sınıfta yapabilirim diye düşündüm.” (SB1K).

“Öğrencileri sevmem kesinlikle etkili bu konuda. Bu mesleğe ilgi duymam. Öğretmenlik gerçekten saygın ve kutsal bir meslek. Eğer bir öğrenci bir öğretmeni sevmiyorsa, o öğretmen boşuna öğretmenlik yapıyor diyorum. Çünkü öğretmenlik sevilmek, saygı duyulmaktır öğrenci tarafından. Eğer ben öğrenciler tarafından sevilmiyorsam, öğrencileri de sevmiyorsam bu mesleği yapmam. Bu şekilde mesleğime daha çok ilgi duyuyorum. Çevremdeki insanlar, hatta beni hiç tanımayanlar, öğretmen olacağımı söylediğimde senden çok iyi öğretmen olur diyorlar. Çok güler yüzlüsün diyorlar, çok hoşuma gidiyor. Özyeterliğim konusunda olumlu etkisi oluyor. İnsanların benden daha çok şey beklediğini düşünüyorum. Stajda ders anlatımı olmayınca, stajın pek faydası olmuyor. Çünkü her öğretmen kendine göre ders işliyor. Sadece sınıf yönetimi nasıl sağlanıyor, onu öğrenebildik gözlemlerde. Uygulama için ise, ilk gün ile bugün arasında çok fark var. İlk gün heyecanlanıyordum, sınıf yönetimi

açısından sıkıntı çekiyordum. Tecrübe ile onu öğrendim. Sosyal hayatımdaki bir olumsuzluk belki performansında olumsuz etki yaratabilir, eğer ders için hazırlık yapmamışsam, ama inancımında yaratmaz. Abimin öğretmen olması bana çok yarar sağlıyor. Sıkıntılı olduğum konuda ona danışıyorum. Ne yapabilirim diye ona soruyorum. Şu anda bile hâlâ fikir alıyorum. Hem sınıf yönetimi alanında hem de değerlendirme etkinlikleri konusunda soruyorum ne yapabilirim diye.” (SÖ1E).

“Çevremde genelde erkek olduğum için yapamayacağım şeklinde yorumlar alıyorum ama ben çocukları çok sevdiğim için ve alan eğitimini de iyi aldığımı düşündüğüm için kendimi yeterli hissediyorum. İlk dönemde staj uygulamamın bir etkisi olmadı, çünkü okulun belirli bir düzeni vardı ve onun dışına çıkmamızı istemiyorlardı. Zaten haftada 1 gün olduğu için biz çocukları, çocuklar bizi tanıyamıyorlardı. Bu nedenle bir etkisi olmadı.”(OÖ3E).

4.7. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeyi ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Yönelik Odak Grup Görüşmelerinden Elde Edilen Nitel Bulgular

Üçüncü araştırma problemine ilişkin olarak öğretmen adaylarının sınıf yönetimindeki etik duyarlık düzeyleri ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla odak grup görüşmelerinden elde edilen nitel bulgular incelenmiştir.

4.7.1. Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimindeki Etik Duyarlık Düzeyi ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Yönelik Genel Değerlendirmesi

Bu konuda fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarından üçer, okul öncesinden ve sınıf öğretmenliğinden ikişer, Türkçe ve İngilizce öğretmenliğinden birer katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenliği programından ise, bu konuda görüş bildiren herhangi bir katılımcı olmamıştır.

Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları, özyeterlik ile duyarlık arasındaki ilişkiyi, empati ile yeteneklere inanç, dönütlere karşı hassasiyet ile kendini değerlendirme, empati ile başarı, öngörü ile yeteneklere inanç arasındaki ilişkiler olarak ele almışlardır. Okul öncesi ve sınıf öğretmeni adayları özyeterlik ile duyarlık

arasındaki ilişkiyi, farkında olma ile yeteneklere inanç ve bir konuya algılarını odaklama ile görüşlerini ifade etme konusunda özgüven duyma olarak belirtmişlerdir. Türkçe ve İngilizce öğretmen adayları, özyeterlik ile duyarlık arasındaki ilişkiyi adil olma ile yeteneklere inanç, farkındalık ile yapabilmeye dair inanç ve dönütleri değerlendirme ile başarılı olma olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcı FB1K, öğretmen kendi bilgi ve becerisine güven ve öğretme faaliyetlerinde bunları etkili ve verimli bir şekilde kullanabileceğine inanıyorsa, kendisini öğrenci yerine koyabileceğini düşünmektedir. Katılımcı FB3K ve FB2E ise, öğretmenin öğrencisiyle empati kurarak ona daha iyi öğretebileceğini, böylece daha başarılı olabileceğini ifade etmişler; öğretmenin elde ettiği başarının özyeterlik inancında artış sağlayacağını belirtmişlerdir. Katılımcı İM2K, İM3K ve FB1K, öğrencilerden alınan dönütler konusunda hassasiyet gösterilir ve değerlendirme yapılırsa, ileride daha başarılı uygulamaların gerçekleştirilebileceğini; bu sayede özyeterlik inancının yükselebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı İM1E ise, özyeterliği yüksek olan bir öğretmenin öngörü becerisinin kuvvetli olacağını ileri sürmüştür.

Katılımcıların özyeterlik ve duyarlık arasındaki ilişki konusundaki genel görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Bence özyeterlik ile duyarlık arasında ilişki vardır. Yani karşısındaki kişiye öğretmek istediğini öğretebileceğini düşünüyorsa, bu, özyeterliktir. Kendi donanımları hakkında bilgi sahibiyse empati kurabilir. İnsanın kendini yeterli hissedebilmesi için karşı tarafın vereceği olumlu ve olumsuz tepkiye hazır olması gerekiyor. Ayrıca öğretmenin, verdiği tepkinin karşı tarafa etkisini düşünmesi gerekiyor.” (FB1K).

“Bence de özyeterlik ve duyarlık ilişkilidir. Öğretmen öğretebileceği şeyi, öğrenci gibi düşünmeye çalışır. Akran eğitimi gibi bir şey oluyor aslında. Öğretmen öğrencinin nasıl düşündüğünü düşünerek ona daha yakın anlatmaya çalışır. Böylece kendi bilgi ve becerine inancı artar.” (FB3K).

“Her öğrenci için öğrenme adımları farklı olabilir. Mesela görsel hafızası kuvvetli olan bir çocuk ile işitsel hafızası kuvvetli olan bir çocuk farklı şekillerde öğrenebilir. Çoklu zekâ dediğimiz kavramı çok iyi kavramamız, onu

göz önünde bulundurmamız gerekiyor. X kişisi böyle anlıyorken, Y kişisi şöyle anlıyor diye empati kurmamız gerekiyor. Çoklu zekâ kullanarak ders anlattığımızda tüm öğrencilere hitap edebiliriz. Böylece öğretimdeki başarımız artar, bunun sonucunda da yeterliğimiz artar.”(FB2E).

“Eğer karşımızdakinin dönütünden bir şeyler alabiliyorsak, olumlu veya olumsuz kendimizi değerlendirebiliriz. Karşımızdan olumlu bir şey alıyorsak, evet ben bunu başardım diyoruz ama alamıyorsak, nerede yanlış yaptım diye düşünebiliyoruz. Benim bir öğrencim vardı. Birkaç hafta ders yaptık, bir sebep göstermeden bıraktılar. Sonra ben kendimi sorguladım, ben mi anlatamadım diye. Bir sonraki deneyimde kendimde bulduğum hataları karşı tarafa yapmamaya çalışırım. Böyle davranırsam daha iyi öğretebilirim deyip özyeterlik duygum artar. İlk öğrencim olduğu için nasıl davranacağımı bilemedim, birden de kesilince çok üzüldüm, kendimin yeterliğimi sorguladım.”(İM2K).

“Bence özyeterlik ile duyarlık arasında ilişkinin etkisi şöyle var: Eğer kişi kendisini yeterli hissedebiliyorsa; öncelikle aktarmak istediği konuyu, konuyla ilgili adımları, karşı tarafta nasıl bir süreç geçireceğini tahmin edilebilir. Karşı tarafın durumunu ya da hissedeceği sorunu bilirse, kendi öğretimi için yeterliğini daha doğru basamaklandırabilir hem de karşı tarafa daha doğru dönütler verebilir.” (İM1E).

Katılımcı İÖ3K, kişinin bir canlının ve ihtiyaçlarının farkında olmasının, onun için bir şeyler yapabileceğine dair inancını artırabileceğini belirtmiştir. Katılımcı TÖ3E ise, duyarlığı bir konuya ilgi duyma, onun hakkında bilgi toplama olarak ele almış ve kişinin bir konu hakkında bilgi düzeyi arttıkça, o konuda görüş belirtmede kendine olan güveninin de artacağını ifade etmiştir.

Katılımcıların özyeterlik ve duyarlık arasındaki ilişki konusundaki genel görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Bence özyeterlik ile duyarlık arasında ilişkinin etkisi şöyle var. Eğer hayvanlara karşı duyarlı olursak; örneğin, onlar için daha ne yapabilirim diye düşünüp bu konuda yapabileceklerimiz hakkındaki inancımız artar.” (İÖ3K).

“Özyeterlik ile duyarlık arasında ilişki var. Mesela ben futbol hakkında her şeyi araştırıyorum, takımları, ligleri biliyorum. Öyle olunca da bulunduğum ortamda bununla ilgili bir konu geçtiğinde kendimi bu konu hakkında konuşma konusunda yeterli hissediyorum.” (TÖ3E).

Katılımcı SÖ3K, kişinin özyeterliğinin düşük olduğu konuda başkasından da iyi olmasını bekleyemeyeceğini, beklediği takdirde öğrencilerin zamanını boşuna harcayacağını ve öğretim etkinliklerini etkili ve verimli biçimde gerçekleştirmenin mümkün olamayacağını belirtmiştir. Katılımcı SÖ2K, bir konu hakkında bilgi ve deneyim arttıkça, onu gerçekleştirme konusunda hem duyarlığın hem de yeterlik inancının artacağını ifade etmiştir. Katılımcı OÖ2K ve OÖ3E ise, karşı taraftan gelen dönütlere duyarlı olmanın önemli olduğunu; bu sayede kişinin kendini daha yeterli hissedebileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların özyeterlik ve duyarlık arasındaki ilişki konusundaki genel görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Drama ile eğitim verme üzerinden örnek verirsem, ben dramayı çok seviyorum ama yapamıyorum. Kendim yapamadığım bir şeyde de çocukların yapmasını bekleyemem, onları idare edemem. Ben yapamayacağım için çocukları yönlendiremem, vakit kaybı olur, dersin kazanımlarını gerçekleştiremem.” (SÖ3K).

“Bizim sınıfımız arttıkça işin içine iyice giriyoruz, böylece duyarlığımız da artmış oluyor. Öğrenci öğrensin istiyoruz, bu konuda da hem duyarlığımız hem de yeterliğimiz arttı. Ben ikisinin arasında bir ilişki olduğunu düşünüyorum. Duyarlı isek elimizden geleni yaparız. Yaparsak da yeterliğimiz de yükselir. Yaptıkça daha olumlu sonuçlar alırız. Daha olumlu sonuçlar aldıkça yeterlik duygumuz da artar. Ayrıntılara duyarlı oldukça başarı oranımız artacak, böylece yeterlik duygumuz da artacak.” (SÖ2K).

“Ben de bir ilişki olduğuna inanıyorum. Drama üzerinden örnek verirsek, yine ben ilk drama etkinliği yaptığım zaman çok olumsuz dönütler aldım. Ben gelen dönütlere karşı duyarlı olduğum için onları dikkate aldım ve üstüne gittim. Şimdi uygulamalarımnda başarılı olduğumu hissediyorum.” (OÖ2K).

“Biz küçük gruplarla çalıştığımız için zaten duyarlı olmamız gerekiyor. Bir şey yaptığımız zaman onlardan dönüt almamız gerekiyor. Aldığımız dönütlere duyarlık derecesine göre bizim yeterliğimiz güçleniyor. Ama bu duyarlığı da çok abartmamız lazım. Sınıf yönetiminden örnek verelim. Bir öğrenciye serbestlik tanıdığımızda diğer öğrenci de istiyor, ona vermezsek sorun çıkıyor.” (OÖ3E).

4.7.2. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı ile Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular

Bu konuda fen bilgisi öğretmenliği programından iki, ilköğretim matematik öğretmenliği programından bir, sınıf öğretmenliğinden üç, Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarından birer katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan okul öncesi öğretmenliği programından ise, bu konuda görüş bildiren herhangi bir katılımcı olmamıştır.

Fen bilgisi ve matematik öğretmen adayları, öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı ile bilgi edinme arasındaki ilişkiyi, öğrenciyi tanıma ile başarı ve kendini tanıma ile başarı arasındaki ilişki olarak ele almışlardır. Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları, öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı ile bilgi edinme arasındaki ilişkiyi, öğretimi düzenlemeye dair inanç ile öğrenciyi tanıma ve kendini tanıma olarak ifade etmişlerdir. Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler programlarındaki öğretmen adayları ise, bu ilişkiyi öğretimi düzenlemeye dair inanç ile öğrenciyi tanıma olarak belirtmişlerdir.

Katılımcı FB2E, FB3K ve İM3K ise, öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik ile etik duyarlık arasındaki ilişkiyi öğretmenin kendisinin, öğretim stratejileri konusunda yeteneklerinin farkında olması ve başarısı olarak görmektedirler.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlığı ile öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı arasındaki ilişki konusundaki görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Öğretim stratejileri öğrencilerin çoklu zekâ kuramına uygun kullanılmazsa, mesela öğrencinin işitsel zekâsı yüksek, öğretmen ona görsel zekâyâ yönelik öğretim stratejisi uygularsa, çocuk belki de anlayamayacak, öğretmen de bu strateji kullanımı konusunda kendisini yetersiz hissedecek.” (FB1K).

“Öğretmen, çocukların zekâ türüne göre çeşitli stratejiler kullanmayı denerse, kendini geliştirmiş de olacaktır. Böylece yeterlik düzeyini artırmış olur. Öğretmen kullandığı stratejileri hakkında öğrencilerin tepkilerini araştırırsa, kullandığı yöntemler de buna göre şekillenmiş olacak.” (MÖ3).

“Öğretmenin sınıfı tanımadan bir strateji belirleyip onu uygulaması başarısını düşürür. Çünkü derse plansız girmiş gibi olur.” (FB3K).

“Sınıf çok kişilikli bir ortam, 50 kişilik bir sınıf. Tabii herkese çoklu zekâyı uygulayamıyoruz ayrı ayrı. Bence öğretmenin belirli bir konuda profesyonelleşmiş olması gerekiyor. Mesela sunuş yönünde çok iyi olması gerekiyor ve öğrencilerle bağ kurması gerekiyor. Bunun için de öğrencileri tanımamız gerekiyor.” (FB2E).

“Öğretmen, stratejileri ne kadar çok denerse ve her denemede süreç hakkında bilgi edinirse, başarılı olma şansı o kadar artar.” (İM2K).

Katılımcı SÖ1E, öğretmenin öğretimde özyeterlik inancını yükseltebilmesi konusunda gerekli olan başarı için kendi stratejilerini geliştirmesine ihtiyacı olacağını ifade etmiş; bunun da gerek öğrencileri gerekse kendini tanıma yoluyla sağlanabileceğini belirtmiştir. Katılımcılar SÖ2K ve SÖ3K ise, öğretmenin yüksek özyeterliğe sahip olabilmesi için, öğretim stratejileri konusunda güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inancı arasındaki ilişki konusundaki görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inancı ile bilgi edinme arasında ilişki vardır. Sınıfın durumu ile ilgili bilgimiz varsa, stratejilerimizi ona uygun olarak geliştiririz ama stratejimiz yoksa, başarılı olma ihtimalimiz düşer. Örneğin biz ilk derse gittiğimizde öğrencileri hiç tanımıyoruz. O an öğrencileri tanımaya çalışıyoruz. Tepkilerini öğreniyoruz. Bir sonraki ders için ona göre hazırlık yapıyoruz. Daha çok çalışarak gidiyoruz. Böylece kendimizi de geliştirmiş oluyoruz.” (SÖ1E)

“Öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inancı ile bilgi edinme bence de ilişkilidir. Geçen dönem dördüncü sınıflara öyküleme tekniği uygulayacaktım.

Burada hocamız bu tekniği anlatırken çok güzel şeyler söyledi. Ben de uygulamak istedim. Bir cümle ile başladık, sonra konu bir anda futbola gitti, biz futboldan çıkamadık ve ön sıralarda etkinliği sonlandırdık. Bir daha konuya çok güvensen de bu tekniğe girmem. O sınıfta bu tekniği bir daha uygulamadım, başka sınıflarda ya da daha küçük gruplarda bunu deneyebilirim.” (SÖ2K).

“Drama ile eğitim verme üzerinden örnek verirsem, ben dramayı çok seviyorum ama yapamıyorum. Kendim yapamadığım bir şeyde de çocukların yapmasını bekleyemem, onları idare edemem. Ben yapamayacağım için çocukları yönlendiremem, vakit kaybı olur, dersin kazanımlarını gerçekleştiremem.” (SÖ3K).

Katılımcı TÖ1K, öğretim stratejileri konusundaki özyeterlik inancı ile bilgi edinme arasındaki ilişki konusunda, öğretmen öğrenciyi ne kadar iyi tanırsa, öğretim unsurlarını o kadar iyi düzenleyebilir görüşündedir. Böylece, öğretmen başarılı olacak ve yüksek özyeterlikle öğrencileri daha iyi anlamaya çalışacaktır. Katılımcı SB1K ise, Katılımcı İÖ1E’den farklı olarak, yüksek özyeterliğin empati kurmayı sağladığını ifade etmiştir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Bence de bir bağ vardır. Öğrencileri ne kadar iyi tanırsak, etkinliklerimizi o derecede etkili ve verimli geçiririz. Zamanı, etkinliği ve ortamı öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenlerim, o zaman da daha başarılı olurum.” (TÖ1K).

“Stratejiler konusunda özyeterliğimiz ne kadar yüksekse, sınıfa o kadar yardımcı oluruz. Sınıfı daha iyi anlar ve empati kurarız.” (SB1K).

4.7.3. Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlılığı ile Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik İnançları ile Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular

Bu konuda fen bilgisi öğretmenliği programından bir, ilköğretim matematik öğretmenliği programından üç, sınıf öğretmenliği iki, okul öncesi ve İngilizce öğretmenliği programından birer katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarından ise, bu konuda görüş bildiren herhangi bir katılımcı olmamıştır.

Fen bilgisi ve matematik öğretmenliği programlarındaki öğretmen adayları öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı ile çözümü değerlendirme arasındaki ilişkiyi, dönüte verilen duyarlık ile özdeğerlendirme, sınıfta düzeni sağlayabilme ile öğrencilere karşı duyarlı olma olarak ifade etmişlerdir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarındaki öğretmen adayları, öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı ile çözümü değerlendirme arasındaki ilişkiyi, çözümün etkisini değerlendirme ile başarı olarak ele alınmıştır. İngilizce öğretmenliği programından bir öğretmen adayı ise bu ilişkiyi, yeterlik inancı ile çözümü değerlendirme becerisi olarak ele almıştır.

Katılımcı İM2K, özyeterlik inancı ile çözümü değerlendirme arasındaki ilişkiyi, kişinin öğretim uygulamaları konusundaki dönütleri dikkate alması ile özdeğerlendirme yapabileceği şeklinde ifade etmiştir. Katılımcı İM1E, FB3K ve İM3K ise, kişinin uyguladığı ya da uygulamayı düşündüğü çözümün etkisini düşünmemesi halinde, sınıf içi uygulamalarında gerekli düzeni sağlayamayacağını belirtmişlerdir.

Katılımcıların çözüm duyarlığı ile öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı arasındaki ilişki konusundaki görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

"Bir şeyi başarabilmemiz için birçok yoldan geçmemiz gerekiyor. Hiçbir şey tek denemede olmuyor maalesef, bunları deneye deneye uygun stratejiyi bulduğumuzda, sınıfta da daha mutlu bir hava olacaktır. Bir tane değil, farklı farklı şeyleri kullanırız, karşıdan da dönüt alırız. Böylece de yeterli olup olmadığımızı görürüz." (İM2K).

"Bulduğu çözüme göre, öğrencileri gözlemesi ve toplandığı bilgilere göre öğretmenin bir strateji belirlemesi ve çerçeveselendirilmesi gerekmektedir. Öbür türlü öğretmen bireysel farklılıklar nedeniyle özel ilgilenmek zorunda kalacak, çok vakit kaybedecek ve başarısını bilemeyecektir." (İM1E).

"Ben staj okulunda öğrencileri derse katmaya çalışırken parmak kaldıranları mı kaldırayım, listeden mi kaldırayım bilemiyorum, bu nedenle bu konudaki başarıyı bilmiyorum." (FB3K).

“Kullanacağımız stratejilerin sonucu düşünmezsek, hem sınıf yönetimi hem zaman yönetimi hem de davranış yönetimi için kendimizi değerlendiremeyiz.” (İM3Ö).

Katılımcılar SÖ3K, OÖ3E ve SÖ1E öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı ile çözümün etkisi arasındaki ilişkiyi, öğretmenin çözümü değerlendirmesinin, kendi özyeterlik düzeyinde artış sağlayacağı şeklinde ifade etmişlerdir. Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı arasındaki ilişki konusundaki görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Uyguladığım stratejinin faydalı olmadığını gördüğümde onu bir daha uygulamam. Faydalı olanları uygulardım, böylece kendimi daha yeterli hissederim.” (SÖ3K).

“Şu an teorik olarak birçok şeyi yapabileceğimizi düşünüyoruz ama deneyimimiz yok. Mesleğe başladığımızda birçok stratejiyi uygulamada iyi olduğumuzu, birçoğunda da başarısız olduğumuzu göreceğiz. Deneyim kazandıkça sonuçları düşünerek bir sonraki stratejimizi planlarız.” (OÖ3E).

“İlk dönem staja gitmiştik. Hocam dersimi gözlemlemek istedi. Uygulama öğretmeni de sınıfta grup çalışmasının zor olduğunu söylüyordu. Ben de ona inanmadım, bir grup çalışması planladım. Grupları planladım, etkinliğe başladım ama ne zaman arkamı dönsem gruplar karıştı, ortalık savaş alanına döndü. Hocam, sınıfta o ders benim için bitmek bilmedi. Ben oradaki hatamı sonradan fark ettim, tüm öğrenciler konuşuyordu ve ben onları susturmaya çalışıyordum. Hâlbuki öğrenciler konuşuyorsa, etkinlik yürüyor demektir. Öğrencilerin gruplarını oluştururken grupların heterojen olması gerektiğini anladım. Tüm konuşan çocukları ya da tüm başarılı çocukları aynı gruba koymamak gerekiyor, ben bunu anladım ve o sınıfta bir daha grup çalışması yapmadım. Geçen hafta, trafik kuralları ile ilgili altı şapka tekniğini uyguladım, çok da güzel oldu. Sonra 10 dakika bir zaman kaldı, bir test dağıtayı dedim, ortalık savaş alanına döndü. Orada da etkinlikten sonra değerlendirme yapmamam gerektiğini anladım.” (SÖ1E).

Katılımcı İÖ2E, özyeterliği yüksek olan bir öğretmenin öğretim stratejileri konusunda hem soruna çözüm bulabileceğini hem de çözümün etkisinin farkında olacağını belirtmiştir.

Katılımcının çözüm duyarlılığı ile öğretim stratejilerinde özyeterlik inancı arasındaki ilişki konusundaki görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Eğer bir çözüm düşünebiliyorsan, hatta etkilerini de göz önüne alabiliyorsan, zaten bu konuda kendini yeterli hissediyorsundur. Çözüm için öğrencilerin verebileceği tepkileri tahmin ediyorsa, olumlu sonuç alma ihtimali çok yüksektir. Bu da özyeterliliğini artırır.” (İÖ2E).

4.7.4. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlılığı ile Sınıf Yönetiminde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular

Bu konuda fen bilgisi öğretmenliği programından iki, ilköğretim matematik öğretmenliği programından üç, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarından ikişer, Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenliği programından birer katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir.

Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarındaki katılımcılar, sınıf yönetiminde özyeterlik inancı ile bilgi edinme arasındaki ilişkiyi, doğru tepki, olumlu sınıf ortamı ve olası problemler konusunda önlem alma için bilginin gerekli olması olarak ele alınmışlardır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarındaki katılımcılar, sınıf yönetimindeki özyeterlik inancı ile öğretmenin bir olay ya da durum hakkında bilgi edinmeye çalışması arasındaki ilişki, başarı ve çeşitli stratejileri uygulama ile öğrenciyi tanıma aralarındaki ilişki olarak belirtmişlerdir. Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler öğretmenliği programlarından katılımcılar bu ilişkiyi, sınıfı yönetebilme inancı ile kalıcı çözüm arasındaki ilişki, çözüm için girişimde bulunma ve çeşitli stratejileri uygulama için öğrencileri tanımanın gerekli olması olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcılar İM1E ve FB3K, öğretmen, öğrenci hakkında gerekli bilgiye sahip değilse, hem o öğrencinin hem de diğer öğrencilerin motivasyonunu kötü yönde etkileyip, sınıf ortamında olumsuz bir havaya neden olacağı görüşünü iletmışlerdir. Katılımcı İM2K ve FB2E, öğretmen sınıf içerisinde meydana gelen olaylar hakkında bilgi edinirse, onlara daha doğru müdahale edip bu konudaki özgüveninin artacağını belirtmişlerdir. Katılımcılar, öğretmen bir karar almadan önce gerekli bilgiye sahip olursa, olası problemleri önleyebileceğini, sınıf yönetimi konusunda kendisini daha yeterli hissedeceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı İM3K, öğretmen öğrenci hakkında gerekli bilgiye sahip değilse, sınıf düzenini sağlarken

gelecekte çıkabilecek problemleri önleyemeyeceği; bu nedenle de daha çok sorun yaşayıp, özyeterlik inancının düşeceğini belirtmiştir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile sınıf yönetiminde özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Eğer sınıf içerisinde bir karar veya tepki verdiğiniz zaman istenmedik bir davranış üzerinden, bunun sonrasında mutlaka olumlu bir şekilde değerlendirmek gerekiyor. Çünkü o sınıfta bir yıl geçirecek öğretmen ve öğrenciler en azından. Bunun için de olayların nedenleri, çocuk hakkında bilgi toplamak gerekiyor, gerek ailesinden gerekse sınıftaki gözlemlerinden.” (İM1E).

“Bugün staja gittiğimde, sınıfımda bir kaynaştırma öğrencisi var. Öğretmen kaç yıldır aynı öğrenciyle çalışıyor. Fakat öğretmenin bu öğrenci hakkında yeterli bilgiyi toplamış olduğunu düşünmüyorum ben. O öğrenciye bugün de sert bir tepki verdi. Böylece hem sınıfın motivasyonu düşüyor hem de o öğrenciye karşı sınıfın tepkisini etkiliyor. Bu durumla baş edemediği için yeterliği hakkında olumlu düşünmüyordur.”(FB3K).

“Sınıftaki olaylara daha iyi bir tepki vermemize yardımcı olur, öbür türlü olayları bilmezsek yanlış tepki veririz, daha büyük bir sıkıntı çıkabilir. Farklı açılardan bakamayız. Sınıfta çıkan olayları çözemediğimiz için kendimizi daha yetersiz hissedebiliriz.”(İM2K).

“Öğretmen anlık kararlar vermek durumunda da kalabilir. O zaman verdiği kararların sonucu ile ilgili de bilgi toplamalıdır. Yanlış yaptıysa öğretmen de özür dileyebilir. Bu kararlar için de velilerden bilgi almak önemlidir. Çünkü çocukların ruh hali çok çabuk değişebiliyor. Evde bir olay olmuş olabiliyor. Çocuğun bir sorunu olup olmadığını bilmemiz gerekiyor ki, ona göre bir tepki verelim.”(FB2E).

“Genel anlamda da bir öğretmenin her öğrencisi hakkında bilgi sahibi olması gerekiyor. Fiziksel ortamı düzenlerken bu bilgileri dikkate alması gerekiyor. Örneğin göz problemi olan bir çocuğu arkaya oturtmaz, öne oturtur. Birbiriyle konuşan ya da sürekli kavga eden öğrencileri tespit ederse, onları yan yana oturtmaz. Ona göre sınıfı düzenleyebilir. Bu şekilde bir düzenleme olursa sınıfta daha az problem çıkacağından, zamanı da daha iyi yönetebiliriz. Öğrenciyi tanırrsa, hangi konuları nasıl bir hızla işlemesi gerektiği konusunda fikri olur, böylece zamanı da daha etkili yönetmiş olur.”(İM3K).

Katılımcı OÖ2K, öğretmenin öğrencileri iyi tanırrsa onların ilgisi çekecek etkinlikler düzenleyip sınıf yönetimini daha kolay sağlayacağını ifade etmiştir. Katılımcılar SÖ2K, SÖ1E ve OÖ3E, öğretmenin sınıf yönetiminde kendini yeterli hissedebilmesi için değişik stratejiler uygulamasının gerekli olduğunu, bunun için de öğrencileri yakından tanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile sınıf yönetiminde özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Ben de ilişkili olduğunu düşünüyorum. Bizim hitap ettiğimiz kitle küçük yaş grubu, onları tanımamız gerekiyor. Bizim çocuklar oyunu çok seviyor. Oyun oynattığımız her zaman etkinliği başarı ile tamamlıyoruz.” (OÖ2K).

“Açıkçası bu konu, öğrencinin ruh haline göre öğretmenin sınıf yönetimi değişiyor. Bazı günler çok iyiler öğrenciler, istekliler ama bazı günlerde ne yapsak da ilgilenmiyorlar. Öğrencileri iyi tanırsak, ne zaman istekli olduklarını ne zaman istemediklerini biliriz, yöntemimizi de ona göre değiştirebiliriz. (SÖ2K).

“Staja gittiğim ilk gün ben bu sınıfın yönetimini nasıl sağlayacağım diye düşündüm. Hemen gözlemlemeye başladım. Kim daha çok konuşuyor, kim daha çok soru soruyor, kimler yaramazlık yapıyor, kimlerle göz teması kurmam gerekiyor. Sonra ilk dersimin sonrasında kendimi gözden geçirip geliştirmem gereken yerleri belirliyorum, sonra ona göre stratejilerimi oluşturuyorum. Öğretmenim de çok güzel yaptığımı söyledi, ben de çok mutlu oldum. Yeterlik inancım artıyor.” (SÖ1E).

“Öğrenciler ve ortam hakkında bilgi topluyorum. Ben beş yaş grubuna girdiğim için onları daha serbest bırakma taraftarıyım, o zaman etkinlikler daha güzel geçiyor. Onların gelişim özelliklerine göre daha uygun.” (OÖ3E).

Katılımcı TÖ2K, öğretmen öğrenciler hakkında bilgi edindiğinde, sınıftaki olayları daha kolay çözebileceğine dair inancının da artacağını ifade etmiştir. Katılımcı SB3E ise, özyeterliği yüksek olan bir öğretmenin sınıf yönetimini sağlamaya çalışırken gerekli bilgileri edinme için de çaba harcayacağını belirtmiştir. Katılımcı İÖ2E, öğretmen öğrenciler hakkında bilgi sahibi olursa, sınıf yönetimi için çeşitli stratejiler geliştirebileceğini; böylece sınıf yönetimi konusunda kendini daha yeterli hissedebileceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile sınıf yönetiminde özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Aslında biz öğrencileri ne kadar tanırsak, sınıf yönetimimiz de o kadar etkili olur. Sadece hareketli öğrenciler için değil de, sessiz olan öğrencilerimiz için de tanımak önemlidir. Sorunun ne olduğunu, ne istediğini bilirsek onu daha iyi derse katabiliriz. Çok gruplaşmış bir sınıfla da karşılaşabiliriz, onları yönetmede zorluklarla karşılaşabiliriz. O grupları tek tek tanıyıp analiz edersek, onları bir araya getirmedeki inancımız da o kadar kuvvetli olur.” (TÖ2K).

“Sınıf yönetimi çok önemli bir konu, çünkü sınıf yönetimi sağlanamıyorsa, o sınıfta ders işlenmiyor. Her birey farklı, onun dışında okullarda kaynaştırma öğrencileri de oluyor. Sınıfın geneli ile bir etkinlik yapmak, onu geri plana atmış gibi oluyor; çünkü o öğrenci öğrenmede zorlanıyor, geride kalıyor. Bir kişinin inancı olmasa bir işe kalkışmaz zaten.” (SB3E).

“Öğrenciler hakkında ne kadar çok bilgi sahibi olursak sınıf yönetimimiz o derecede daha kolay olur. Mesela bazı sınıflarda daha hareketli öğrenciler olabiliyor. Özyeterliğimi buna göre geliştirebilirim mesela. O sınıflarda sınıf yönetimimi daha farklı şekilde sağlayabilirim. O öğrencilere ufak tefek görevler vererek onları daha çok sınıfa kaynaştırmış olabilirim. Buna yönelik

yöntemlerim de o kadar değişik olur.” (İÖ2E).

4.7.5. Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlılığı ile Sınıf Yönetiminde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular

Bu konuda fen bilgisi öğretmenliği programından iki, ilköğretim matematik öğretmenliği programlarından bir, sınıf, okul öncesi ve Türkçe öğretmenliği programlarından ikişer; sosyal bilgiler öğretmenliği programından bir katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan İngilizce öğretmenliği programından ise, bu konuda görüş bildiren herhangi bir katılımcı olmamıştır.

Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarındaki katılımcılar, sınıf yönetimindeki özyeterlik inancı ile öğretmenin çözümü değerlendirme çalışması arasındaki ilişkiyi yüksek özyeterlik ile başarı, başarı ile çözümün etkisini düşünebilme arasındaki bağ yoluyla ele almıştır. Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarındaki katılımcılar ise bunu, çözümü değerlendirebilme ile yüksek özyeterlik, yüksek özyeterlik ile olası problem için önlem alabilme arasındaki ilişki olarak ifade etmişlerdir. Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği programından katılımcılar da, yüksek özyeterlik ve başarı ile çözümün etkisini düşünebilme arasındaki ilişki olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcılar FB1K, İM1E ve FB2E, çözümlerin sonuçlarını düşünen bir öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olacağı, böylece özyeterliklerinde de artış olacağını belirtmişlerdir.

Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile sınıf yönetiminde özyeterlik inancı ile arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Bulduğum sonucun eğer olumlu bir etkisi olacağını düşünüyorsam, olay olumlu sonuçlanacağından olumlu bir özyeterlik duygusu hissedilir. Olumsuz bir sonuç alacağımı düşünürsem, o işteki özyeterliğim de düşük olur. Önceki deneyimlerinden olumlu sonuç aldığım çözümleri uygulamam, böylece kendimi daha yeterli hissedirim.”(FB1K).

“Çözümün sonuçlarını düşünerek davranırsak, sınıf yönetiminde daha olumlu sonuçlar alırız. Bu da bizim özyeterliğimizi yükseltir.”(İM1E).

“Daha önceki çözümün sonuçlarını düşünerek bir karar verdiğimde, bu ani bir karar değil, daha bilinçli bir karar olacaktır. Bu şekilde öğrenci kaybı yaşamayacağım.”(FB2E).

Katılımcılar SÖ1E, SÖ2K, OÖ2K ve OÖ3E, yüksek özyeterliğe sahip olan bir öğretmenin, ürettiği çözümlerin sonucunu da düşünebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile sınıf yönetiminde özyeterlik inancı ile arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Eğer çıkan sorunlar daha önceden tahmin edilmemişse, yeterliği gerçekten etkiliyor. Sorunu yaratan kişiye nasıl tepki vermem lazım diye de bir empati kurmak lazım. Mesela grup çalışması planladık, bir tartışma ortamı çıkacak mutlaka, bunu yönetebilmek için stratejiler belirlemek gerekiyor. Yoksa başarısız olursunuz ve yeterliğiniz düşer.” (SÖ1E).

“Yeterliğimiz bir konuda yüksekse tereddüt etmeden karar veririz, çünkü çıkacak sorunları önceden tahmin edebiliriz. Bir de aklımdaki çözüm yöntemlerinden hangisinde kendimi daha yeterli görüyorsam, ona yönelirim.” (OÖ3E).

“Özyeterliğin düşükse karar veremezsin, versen de sonuçları düşünemezsin, o zaman da etkili bir çözüm bulamamış olabilirsin.” (SÖ3K).

“Hangi alanlarda yeterli olduğumuzu bilmezsek, kullanacağımız stratejileri nasıl seçeceğiz. Ya da nasıl öğretirsek daha iyi sonuç alacağımızı bilmezsek, kendimizi yeterli hissedemeyiz. Süre de çok önemli, kısa sürede karar verebilmek için yine yeterlik duygumuzun yüksek olması gerekiyor.” (SÖ2K).

Katılımcı SB1K, özyeterliği yüksek bir öğretmenin bulduğu çözümün, etkisini de düşünebilecek düzeyde olacağını ifade etmiştir. Katılımcılar TÖ3E ve TÖ1K, öğretmen bulduğu çözümün etkisini düşünürse, sınıf yönetimi konusunda daha başarılı olacağını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile sınıf yönetiminde özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Sınıf yönetimi konusundaki özyeterliğin yüksekse, aldığın kararların etkisini düşünebilmede o kadar yetenekli olursun. Hangi yolu seçerse, ne olabileceğini daha iyi anlar. İkisi arasında olumlu bir ilişki olduğunu düşünüyorum.” (SB1K).

“Geçen hafta biz bir etkinlik yaptık. Sınıf yönetiminde başarılı olamadık. Bu hafta yine bir etkinlik yapacağız. Geçen hafta yaşadığımız etkinliklerde çıkan problemleri düşündük, buna yönelik çözümler üretmeye çalışıyoruz. Geçen hafta düşen özyeterliğimizi, bu çözümle yükseltmeye çalışacağız.” (TÖ3E).

“Bence vardır. Çünkü çözümümüzün etkisini düşünürsek, karşımıza birçok şey çıkacak. Bunu yaparsam öğrenciden olumlu tepki alırım, o zaman mutlu olurum. Bunu yaparsam da öğrenciden olumsuz tepki alırım, o zaman da bu konuda kendimi kötü hissederim. Ben de öğrenciyi kaybetmeyeceğim seçeneğe yönelirim, bu da benim özyeterliğimi yükseltmiş olur. En kötü ne olabilir, en iyi ne olabilir, bunu belirleyip tercihim yapıyorum.” (TÖ1K).

4.7.6. Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlılığı ile Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular

Bu konuda Fen bilgisi öğretmenliği programından üç, ilköğretim matematik, sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programından ikişer, Türkçe ve sosyal bilgiler öğretmenliği programından üçer ve İngilizce öğretmenliği programından bir katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir.

Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programından katılımcılar, öğrenciyi derse katılımını sağlamada özyeterlik inancı ile öğretmenin bilgi edinmeye çalışması arasındaki ilişkiyi, öğrencinin ilgisini çekebilme, onu güdüleyebilme ve doğru davranış sergileyebilme ile başarıyı getireceğini, başarının da özyeterlik inancını artıracaklarını belirtmişlerdir. Sınıf ve okul öncesi öğretmenliği programlarındaki katılımcılar, öğrenciyi derse katılımını sağlamada özyeterlik inancı ile öğretmenin bilgi edinme çalışması arasındaki ilişkiyi öğrenciyi kaybetmeme, ne yapacağını bilmeme onu güdüleyebilme ve doğru davranış sergileyebilme ile başarı arasındaki ilişki olarak ifade etmişlerdir. Türkçe, İngilizce ve sosyal bilgiler

öğretmenliği programından katılımcılar ise bu ilişkiyi, öğrencisinin ilgisi çekme ile başarı, öğrenciyi güdüleyebilme ile başarı ve başarı ile özyeterlik inancı arasındaki ilişki olarak ele almışlardır.

Katılımcılar FB2E ve İM3K, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, onu derse katma için güdüleyebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı FB3K, öğretmenin öğrenci hakkında bilgi sahibi olması durumunda onu derse katmak için doğru davranış gösterebileceğini, böylece bu konudaki özyeterlik inancının da artacağını ifade etmiştir. Katılımcılar İM2K ve FB1K, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa onu derse katmak için ilgisini çekmesi gerektiği; böylece bu konudaki özyeterlik inancının da artacağı görüşlerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Derse girmeden önce bir çocuğa nasılsın, iyi misin demek bile onu motive edebilir. Öğretmen beni düşünüyor, benim hakkında bilgi edinmek istiyor, önemsiyor gibi düşünebilir. Böylece derse katılımı da artar.”(FB2E).

“Mesela ölçü birimleri konusunda babası manavlık yapan ya da halde çalışan bir çocuğa, senin babam ton ile mi kilo ile mi tartıyor gibi sorular sorarak onunla ilgilendiğimizi belli edebiliriz. O öğrencinin sınıfa bilgi aktarıp, motivasyonunu artırmış olabiliriz, bu da öğretmene olumlu yansır.”(İM3K).

“Öğrenciye nasıl yaklaşırsan o da sana öyle yaklaşır. Bir öğrenciyi derse nasıl katarım, önce bununla ilgili bilgi edinirim. Daha sonra bu edinilen bilgiler üzerinde düşünürüm. Böylece uygulamalarım da daha başarılı olurum.”(FB3K).

“Öğrencilerin neye karşı ilgisi var, neye karşı ilgisi yok, bunu bilirsek derisi ona göre düzenleyebiliriz. O zaman da öğrenciyi derse katabiliriz. Bizim staj hocamız konuyu bir futbol sahası üzerinden anlatmak için materyal getirmiş. Bu şekilde derse katılım daha yüksek oldu. Derse hiç katılmayan bir öğrenciyi, onun sevdiği şeyleri katarak, sorular sorarak onları derse katabiliriz.”(İM2K).

“Sınıfın genel hobilerine göre materyal geliştirilebilir. Bunun için de onları

tanımamız gerekir.”(FB1K).

Katılımcılar SÖ2K, SÖ3K ve OÖ3E, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, onu derse katmak için, ilgisini çekmeyi başarabileceğini, böylece bu konudaki özyeterlik inancının da artacağını ifade etmişlerdir. Katılımcı OÖ1K, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, onu derse katmak için güdüleyebileceğini belirtmiştir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlığı ile öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin hoşlandığı şeyleri bilirsek, onları derse daha kolay katabiliriz; bunun için de onları yakından tanımamız lazım. Bu nedenle kesinlikle ilişki var.” (SÖ2K).

“Derse oyunla falan girdiğimizde etkinlik daha iyi gidiyor. Bunun için de onların gelişim dönemleriyle ilgili özelliklerini bilmek gerekir. Onları tanımamanın etkisi var.” (SÖ3K).

“Bizim grupta 3-4-5 yaş grubu çocuklar var, zaten onları tanımadan bir etkinlik hazırlayamazsın. Çoğu şey de tanıma etkinliği üzerinden gidiyor.” (OÖ3E).

“Bence de çok etkili. Derse katılmayan bir öğrenci için ona uygun bireysel etkinlik düzenlediğinizde, katılımı gerçekleşecektir.” (OÖ1K).

Katılımcı SB3E, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, onu derse katmaya çalışırken onun kaybedilmeyeceğini ifade etmişlerdir. Katılımcılar TÖ1K ve SB2E, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, onu derse katmak için yapabileceklerini bileceğini belirtmişlerdir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlığı ile öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra aileleri ile ilgili de bilgi sahibi olmamız gerekiyor. Bizim kazanımlarımız aile ile ilgili olabiliyor. Mesela anne

ile ilgili bir etkinlik var, eğer bir öğrencimizin annesi vefat etmişse ve biz bunu bilmezsek bir etkinlikle öğrencimizi kaybedebiliriz.” (TÖ2K).

“Hem bireyi hem çevresini hem de ailesini tanımak gerekiyor. Rehber öğretmenimiz anlattı. Bir öğrenci babasını yeni kaybetmiş, okula gelmiş kısa bir süre sonra. Sınıfta öğretmen de derste meslekleri tanıtıyormuş. Çocuğu birden kaldırıp babasının ne iş yaptığını sormuş, çocuk ağlayarak sınıftan çıkmış. O öğretmen buna anlam verememiş olabilir, o öğrenciyi kaybedip yeterlik inancı düşmüş olabilir.” (SB3E).

“Hocam bence vardır. Ben bir ders anlatıyorum, çocuğun ismini bilmiyorum, ders dışında bir kitap okuyordu. Yanına gidip kitabı usulca kapattım. Doğru mu yaptım bilmiyorum ama o öğrenci hakkında hiçbir şey bilmiyordum, onun hakkında. Bilseydim belki onu daha farklı şekilde derse çekebilirdim.” (SB2E).

“Öğrencilerin bilişsel özelliklerinin yanı sıra aileleri ile ilgili de bilgi sahibi olmamız gerekiyor. Bizim kazanımlarımız aile ile ilgili olabiliyor. Mesela anne ile ilgili bir etkinlik var, eğer bir öğrencimizin annesi vefat etmişse ve biz bunu bilmezsek, bir etkinlikle öğrencimizi kaybedebiliriz.” (TÖ1K).

Katılımcılar İÖ2E ve SB1K, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa, onu derse katmak için güdüleyebileceğini ifade etmişlerdir. Katılımcı SB3E, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa onu derse katmak için doğru davranış gösterebileceğini; böylece bu konudaki özyeterlik inancının da artacağını belirtmiştir.

Katılımcılar TÖ2K ve TÖ3E, öğretmen öğrenci hakkında bilgi sahibi olursa onu derse katma için güdüleyebileceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların bilgi edinme duyarlılığı ile öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Benim staja gittiğim sınıfta da bir öğrenci vardı. Hep problem yaratıyor, etkinliklere katılmıyor, defterine hiçbir şey yazmıyordu. Öğrenciyi tanımadığım

için bir şey yapamadım. Diğer arkadaşım ders anlatırken ben de bu öğrenciye yakın bir yerde oturdum. Konuşmalarını duydum. ‘Hiç bize bakmıyorlar, hiç adımızı söylemiyorlar, bize söz vermiyorlar.’ Sıra bana geldiğinde ilk onlara söz verdim, o zaman kendilerinin fark edildiğini anladılar, etkinliklerde birazcık da olsa kıpırdanmaya başladılar.” (İÖ2E).

“Benim de bir kaynaştırma öğrencim var. Onu daha iyi derse nasıl katabilirim diye hep düşünüyorum. Ona yönelik etkinlikler, sorular düşünüyorum. Derse daha çok katılmak istiyor. Ben de bu konuda kendimi daha yeterli hissediyorum.” (SB1K).

“Öğrencilerin anlama hızlarını bilersen onlara ona göre yaklaşırsın, en azından kırıcı olmazsın. O da sana daha olumlu davranır, böylece özyeterliğin yükselmiş olur.” (SB3E).

“Öğrencilerin özelliklerini, bireysel farklılıklarını bilirse, onları daha iyi derse katabiliriz. Ne tür etkinlikleri sevdiğini, sınıf ortamı nasıl olduğunda, biz nasıl davrandığımızda daha iyi katılıyor olduklarını bilirse, biz de etkinliklerimizi o şekilde düzenleriz. O zaman onları daha iyi katabiliriz. O zaman da özyeterliğimiz daha yüksek olur.” (TÖ2K).

“Öğrenciler gelişim özellikleri gereği oyunu çok seviyorlar. Adı ders olunca sevmiyorlar ama dersin adı oyun olunca yine mutlu oluyorlar. Derse daha etkin katılıyorlar. Bu da bizim özyeterliğimizi artırır.” (TÖ3E).

4.7.7. Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı ile Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye Yönelik Nitel Bulgular

Bu konuda fen bilgisi öğretmenliği programından bir, ilköğretim matematik öğretmenliği, sınıf ve Türkçe öğretmenliği programlarından iki, İngilizce öğretmenliği programından bir katılımcının görüş belirttiği gözlenmiştir. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler ve okul öncesi öğretmenliği programlarından ise, bu konuda görüş bildiren herhangi bir katılımcı olmamıştır.

Fen bilgisi ve ilköğretim matematik öğretmenliği programlarından katılımcılar, öğrenciyi derse katmadaki özyeterlik inancı ile öğretmenin çözümünü

değerlendirmeye çalışması arasındaki ilişkiyi, sonucu düşünebilme ile yüksek özyeterlik ve çözümün sonucunu dikkate alma ile başarı arasındaki ilişki olarak ele almışlardır. Sınıf öğretmenliği programlarındaki katılımcılar, öğretmenin öğrenciyi derse katmadaki özyeterlik inancı ile çözümü değerlendirme arasındaki ilişkiyi, tutarlı olma ve başarılı olma ile yüksek özyeterlik inancı arasındaki ilişki olarak ifade etmişlerdir. Türkçe ve İngilizce öğretmenliği programlarındaki katılımcılar, öğretmenin öğrenciyi derse katmadaki özyeterlik inancı ile öğretmenin çözümünü değerlendirmeye çalışması arasındaki ilişkiyi, sonucu düşünebilme ile yüksek özyeterlik ve çözümün sonucunu değerlendirebilme ile başarı arasındaki ilişki olarak ifade etmişlerdir.

Katılımcılar FB3K ve İM3K, yüksek özyeterlik inancına sahip bir öğretmenin, zaten çözümün sonuçlarını değerlendirebilecek düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı İM2K ise, öğretmen sonucunu düşünmediği zaman çözümde başarısız olacağını; böylece özyeterlik inancının da düşeceğini ifade etmiştir.

Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile öğrenci katılımını sağlamadaki özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Hem çözümü hem de etkisini düşünebiliyorsak, zaten yeterliyiz demektir. Sonuç olumlu olarak dönerse, benim de özyeterliğim yükselmiş olur.”(FB3K).

“Matematik ve fen bilimlerinde problem çözme üzerinde çok duruyoruz. Problem çözemeyen fen veya matematik öğretmenleri de diğer programlara göre kendini daha yetersiz hissedebilir.”(İM3K).

“Düşünmeden bir şeyler yaptığımızda sonucu olumsuz olabilir. Ya da aldığımız kararın olumsuz yanlarını önceden göremezsek sonuç olumsuz olur ve bizim yeterlik inancımız düşer. Mesela az önceki örnekteki gibi, derse katılım için öğretmenin futbol sahası planlamış, erkek öğrencilerin çok ilgisini çekeceğini ama kız öğrencilerin ilgilenmeyeceğini düşünerek kız öğrenciler için ekstra başka bir materyalle gelmiş olması, tüm sınıfı derse katmış olacak, böylece kendini bu konuda daha yeterli hissetmiş olacaktı.”(İM2K).

Katılımcı SÖ1E, üretilen çözüm değerlendirildiğinde öğretim etkinliklerinde başarı sağlanacağı, bunun da özyeterlik inancını artıracığını belirtmiştir. Katılımcı

SÖ2K, çözümün değerlendirilmesinin tutarlı olmayı sağlayacağı ve böylece özyeterlik inancının yükseleceği görüşünü belirtmiştir.

Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile öğrenci katılımını sağlamadaki özyeterlik inançları arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Geçen hafta uygulama yaptığımda bütün sınıf ilgilendi ama bir öğrencinin ilgilenmediğini fark ettim. Ona soru sordum, cevap vermedi. Onu en öne aldım, konuyu tekrar anlattım. Yine sordum, derse katılmak istemediğini söyledi. Sonra altı şapka etkinliğine geçtim. İlk şapkayı ona taktım, yüzü güldü ve derse katılmaya başladı. Öğrenciye yaklaşmak gerekiyor, bir ilişki var kesinlikle.” (SÖ1E).

“Mesela Türkçe dersi benim en çok zorlandığım ders, sözel bir ders olduğu için etkili bir yöntem bulamıyorum. Bir de sınıf benim sınıfım olmadığı için öğretmene karşı duyarlı olmam gerekiyor. Onun stratejilerinden devam etmem gerekiyor, çünkü biz haftada bir gün, bir dönemliğine gidiyoruz. Diğer zamanlar öğretmen yine o sınıfla kalıyor. Biz çok farklı yöntemler uyguladığımızda diğer zamanlar öğretmen zorlanıyor, çocuklar da tutarlı bir eğitim alamıyorlar. Ben de stratejilerimi öğretmeninkine uyumlu olarak düzenliyorum.” (SÖ2K).

Katılımcı TÖ3E, yüksek özyeterlik inancına sahip bir öğretmenin, zaten çözümün sonuçlarını değerlendirebilecek düzeyde olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar İÖ3K ve TÖ1K ise, çözümünü değerlendirebilen bir öğretmenin başarılı olacağını; böylece de özyeterliğinin artacağını ifade etmişlerdir.

Katılımcıların çözüm duyarlılığı ile öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik inancı arasındaki ilişkiye yönelik görüşleri kendi ifadeleriyle aşağıda sunulmuştur:

“Özyeterliğimiz ne yüksekse o kadar fazla etkinlik düşünüp, onun etkilerini göz önüne alabiliriz. Çözüm seçeneklerimiz artar, durumu daha iyi analiz ederiz.” (TÖ3E).

“Stajda bir öğrencim var. Şimdiye kadar hiç İngilizceyle ilgilenmemiş ve derse katılmak da istemiyor. Ben ders anlattığımda da ilgilenmedi. Uygulama öğretmenim ders anlatmaya başladığında, ben o çocuğun yanına gittim ve

ilgisinin ne yönde olduğunu öğrendim. Hemen onunla ilgili ne yapabilirim diye düşündüm. Konuyu o şekilde hazırlayıp onu derse katmaya çalıştım. Bunu yapınca da özyeterliğim artacaktır.” (İÖ1E).

“Geçen yıl topluma hizmet kapsamında gönüllü öğretmenlik yaptım. Bu defa ortaokul öğrencilerine değil, ilkokul ikinci sınıf öğrencilerine ders veriyordum. Bu yaş grubundaki öğrencilerin dikkatlerini toplamak zor ve çok kolay dağılıyor. Sıfatları öğretecektim o hafta, ders yapmak istemediler. Ben de ne yapabilirim diye düşündüm. Bu yaş grubu için en iyi yolun oyun ile ders yapmak olduğunu düşündüm. O dersi böyle işledim, öğrenciler hem çok eğlendiler hem de öğrendiler. O zaman gerçekten bu işi yapabileceğime inandım.” (TÖ1K).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu bölümde, analizler yoluyla elde edilen bulgulardan ulaşılan sonuçlar sunulmuş ve daha önceki araştırmalarla birlikte değerlendirmeler yapılmıştır. Araştırmanın yöntemi doğrultusunda nicel ve nitel sonuçlar ayrı ayrı ele alınmış ve alanyazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır. Son kısımda ise, bulgular doğrultusunda araştırmacılar ve uygulayıcılar için geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Araştırmanın nicel bölümünün genellenebilirliği konusunda, yalnızca Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi ile sınırlı olduğu dikkate alınmalıdır. Nitel bölüm ise, yalnızca çalışma grubunun görüşlerini yansıtmakta ve genelleme amacı bulunmamaktadır.

5.1.1. Öğretmen Adaylarının Etik Duyarlık Düzeyine İlişkin Nicel Sonuçlar

Öğretmen adaylarının etik duyarlık düzeyleri cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği ve baba mesleği değişkenleri açısından incelenmiştir.

Genel Sonuçlar

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının etik duyarlık boyutlarındaki ortalamaları genel olarak değerlendirildiğinde, en düşük değerin ilişki yönetiminde çözüm boyutunda, en yüksek değerin zaman yönetiminde bilgi duyarlığı boyutunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duyarlık düzeyleri düşükten yükseğe doğru program yönetiminde bilgi, davranış yönetiminde bilgi, program yönetiminde çözüm, davranış yönetiminde çözüm, zaman yönetiminde çözüm, ilişki yönetiminde bilgi, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm ve fiziksel ortamın yönetiminde bilgi boyutları biçiminde sıralanmaktadır.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Fiziksel ortamın yönetiminde, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarından hem bilgi hem de çözüm duyarlığı boyutlarında daha duyarlı

oldukları tespit edilmiştir. Her iki boyut için hesaplanan cinsiyet değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

2. İlişki yönetiminde, bilgi edinme boyutunda kadın öğretmen adayları erkeklerden daha duyarlı iken; çözüm boyutunda, her iki grup öğretmen adayı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bilgi edinme boyutu için hesaplanan cinsiyet değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.
3. Davranış yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı boyutunda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmazken; çözüm duyarlılığı boyutunda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Çözüm duyarlılığı boyutu için hesaplanan cinsiyet değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.
4. Zaman yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı boyutunda kadın öğretmen adayları erkeklerden daha duyarlı iken; çözüm duyarlılığı boyutunda iki grup öğretmen adayı arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bilgi edinme duyarlılığı boyutu için hesaplanan cinsiyet değişkeni etki büyüklüğünün geniş olduğu tespit edilmiştir.
5. Program yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı boyutunda kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmazken; çözüm duyarlılığı boyutunda, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Çözüm duyarlılığı boyutu için hesaplanan cinsiyet değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Fiziksel ortamın yönetiminde, bilgi ve çözüm duyarlılığı boyutlarında yaş grupları açısından öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.
6. İlişki yönetiminde, bilgi duyarlılığı boyutunda öğretmen adaylarının yaş grupları arasında anlamlı fark bulunmazken; çözüm duyarlılığı boyutunda, 21 yaş ve altı öğretmen adaylarının 23 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Çözüm duyarlılığı boyutu için hesaplanan yaş değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

2. Davranış yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı ve çözüm duyarlılığı boyutlarında yaş değişkeni açısından öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.
3. Zaman yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı ve çözüm duyarlılığı boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Program yönetiminde, bilgi ve çözüm duyarlılığı boyutlarında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Program Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Fiziksel ortamın yönetiminde, bilgi duyarlılığı boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Çözüm duyarlılığı boyutunda ise gruplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilgi duyarlılığı boyutu için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.
2. İlişki yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı boyutunda öğretmenlik programı değişkeninde anlamlı fark bulunmamıştır. Çözüm duyarlılığı boyutunda ise, sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu boyut için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğünün geniş olduğu tespit edilmiştir.
3. Davranış yönetiminde, bilgi edinme duyarlılığı boyutunda öğretmenlik programı değişkeninde anlamlı fark bulunmamıştır. Çözüm boyutunda ise, okul öncesi, Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına göre daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Bu boyut için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğünün geniş olduğu belirlenmiştir.
4. Zaman yönetiminde, bilgi duyarlılığı boyutunda okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olduğu tespit edilmiştir. Çözüm duyarlılığı boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır. Bilgi duyarlılığı boyutu için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.
5. Program yönetiminde, bilgi duyarlılığı boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Çözüm duyarlılığı boyutunda ise anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Bilgi duyarlılığı boyutu için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Diğer Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre, tüm boyutlardaki etik duyarlık ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
2. Anne mesleği değişkenine göre, tüm boyutlardaki etik duyarlık ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
3. Baba mesleği değişkenine göre, tüm boyutlardaki etik duyarlık ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
4. Anne eğitim durumu değişkenine göre, tüm boyutlardaki etik duyarlık ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Baba eğitim durumu değişkenine göre, tüm boyutlardaki etik duyarlık ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.1.2. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Nicel Sonuçlar

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet, yaş, program, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, anne mesleği ve baba mesleği değişkenleri açısından incelenmiştir.

Genel Sonuçlar

Öğretmen adaylarının öğrenciyi derse katma ve öğretim stratejileri boyutlarındaki özyeterlik inançları, sınıf yönetimi boyutundaki özyeterlik inançlarına oranla daha yüksektir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından yapılan sınıflandırma temel alındığında, öğretmen adayları kendilerini öğrencileri derse katma ve öğretim stratejileri boyutlarında “oldukça yeterli” düzeyde, sınıf yönetimi boyutunda ise “az yeterli” düzeyde hissettikleri tespit edilmiştir.

Cinsiyet Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerinde özyeterlik boyutlarında, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

2. Sınıf yönetiminde özyeterlik boyutunda ise, erkek öğretmen adaylarının, kadın öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu boyut için hesaplanan cinsiyet değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerinde özyeterlik boyutlarında, yaş grupları açısından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.
2. Sınıf yönetiminde özyeterlik boyutunda ise, 23 yaş ve üzeri öğretmen adaylarının, 21 yaş ve altı ile 22 yaşındaki öğretmen adaylarına göre kendilerini sınıf yönetimi açısından daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Bu boyut için hesaplanan yaş değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Program Değişkenine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik boyutunda, program grupları açısından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.
2. Sınıf yönetiminde özyeterlik boyutunda, okul öncesi öğretmen adaylarının, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Bu boyut için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğünün geniş olduğu belirlenmiştir.
3. Öğretim stratejilerinde özyeterlik boyutunda, sınıf öğretmenliği adaylarının, matematik öğretmenliği adaylarına göre kendilerini daha yetersiz hissettikleri tespit edilmiştir. Bu boyut için hesaplanan program değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

Diğer Demografik Değişkenlere İlişkin Sonuçlar

1. Öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik boyutunda, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olması nedeniyle bu mesleğe yönelen öğretmen adaylarının, zorunluluk nedeniyle bu mesleği seçmiş olan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Alan ve meslek sevgisi nedeniyle bu mesleği seçmiş öğretmen adaylarının da çocuk sevgisi nedeniyle

öğretmenlik mesleğini seçmiş öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli hissettikleri belirlenmiştir. Bu boyut için hesaplanan öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.

2. Sınıf yönetimi boyutunda, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkeni açısından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir.
3. Öğretim stratejileri boyutunda, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olması nedeniyle bu mesleğe yönelen öğretmen adaylarının, zorunluluk nedeniyle bu mesleği seçmiş olan öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yeterli hissettikleri tespit edilmiştir. Bu boyut için hesaplanan öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkeni etki büyüklüğü düşük düzeydedir.
4. Anne mesleği değişkenine göre, tüm boyutlardaki özyeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
5. Baba mesleği değişkenine göre, tüm boyutlardaki özyeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
6. Anne eğitim durumu değişkenine göre, tüm boyutlardaki özyeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.
7. Baba eğitim durumu değişkenine göre, tüm boyutlardaki özyeterlik inanç ortalamaları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. Özyeterlik İnançlarının (Öğrenci Katılımı, Sınıf Yönetimi ve Öğretim Stratejileri Boyutlarında) Etik Duyarlılığa Etkisine İlişkin Nicel Sonuçlar

1. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, fiziksel ortamın yönetiminde bilgi edinme duyarlılığına ilişkin toplam varyansın yüzde 7.3'ünü açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin fiziksel ortamın yönetiminde bilgi edinme duyarlılığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterliktir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ile öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

2. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 7.2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin fiziksel ortamın yönetiminde çözüm duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.
3. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, ilişki yönetiminde bilgi edinme duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 2.8'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin ilişki yönetiminde bilgi edinme duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.
4. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, ilişki yönetiminde çözüm duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 0.6'sını açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin ilişki yönetiminde bilgi edinme duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejilerinde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterlik önemli bir etkiye sahip değildir.
5. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, davranış yönetiminde bilgi edinme duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 0.2'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin davranış yönetiminde bilgi edinme duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf

yönetiminde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

6. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, davranış yönetiminde çözüm duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 2.2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin davranış yönetiminde çözüm duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.
7. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, zaman yönetiminde bilgi edinme duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 6.2'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin zaman yönetiminde bilgi edinme duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlik önemli bir değişken iken, öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.
8. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, zaman yönetiminde çözüm duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 4.5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin zaman yönetiminde çözüm duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğretim stratejileri, öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetiminde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

9. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, program yönetiminde bilgi edinme duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 2.5'ini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin davranış yönetiminde çözüm duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.
10. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, üç boyut birlikte, program yönetiminde çözüm duyarlığına ilişkin toplam varyansın yüzde 5.7'sini açıklamaktadır. Standardize edilmiş regresyon katsayısına göre, yordayıcı değişkenin program yönetiminde çözüm duyarlığı üzerindeki görece önem sırası; öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetiminde özyeterlidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığı bakımından, öğrenci katılımını sağlamada özyeterlik önemli bir değişken iken, sınıf yönetiminde özyeterlik ve öğretim stratejilerinde özyeterliğin önemli bir etkiye sahip olmadığı anlaşılmaktadır.

5.1.4. Öğretmen Adaylarının Etik Duyarlık Düzeyine İlişkin Nitel Sonuçlar

1. Öğretmen adaylarının altı haftalık uygulama raporları üzerinde etik açıdan yapılan incelemede, en fazla değerlendirilen program yönetimi, en az değerlendirilen ise fiziksel ortamın yönetimi boyutlarında yapıldığı tespit edilmiştir. Diğer alanlarda ise, etik duyarlık değerlendirmelerinin yoğunluğu sırasıyla ilişki yönetimi, davranış yönetimi ve zaman yönetimi boyutlarındadır.
2. Öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerini etik açıdan değerlendirmeleri etik olan ve olmayan davranışlar açısından incelendiğinde, zaman yönetimi, davranış yönetimi, ilişki yönetimi ve program yönetimi boyutlarında daha fazla etik davranışlar, fiziksel ortamın yönetiminde ise daha fazla etik olmayan davranışlara yer verildiği saptanmıştır. Sınıf yönetiminin boyutları temelinde etik olan ve olmayan davranışlar değerlendirildiğinde, etik

davranışların en fazla program yönetimi alanında olduğu gözlenmiş; bunu sırasıyla ilişki, davranış, zaman ve fiziksel ortamın yönetimi boyutlarının izlediği tespit edilmiştir. Etik olmayan davranışlarda ise, en fazla yine program yönetimi boyutu gözlenmiş; bunu sırasıyla fiziksel ortamın yönetimi, zaman yönetimi, davranış yönetimi ve ilişki yönetimi boyutlarının izlediği anlaşılmıştır.

3. Öğretmen adaylarının etik konulardan bahsetme sıklığı açısından, tüm boyutlarda kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmenler adaylarından daha fazla etik değerlendirmede buldukları tespit edilmiştir.
4. Fiziksel ortamın yönetimi konusunda, en fazla etik değerlendirme matematik öğretmen adayları, en az ise İngilizce ve sınıf öğretmen adayları tarafından yapılmıştır.
5. Zaman yönetimi açısından, en fazla etik değerlendirme okul öncesi adayları tarafından yapılırken; en az değerlendirme İngilizce, Türkçe ve fen bilgisi öğretmen adayları tarafından yapılmıştır.
6. Davranış yönetimi açısından, en fazla değerlendirme sınıf öğretmeni adayları tarafından yapılırken; en az değerlendirme Türkçe öğretmeni adayları tarafından yapılmıştır.
7. İlişki yönetimi konusunda, en fazla etik değerlendirme sınıf öğretmeni adayları, en az değerlendirme de İngilizce öğretmeni adayları tarafından yapılmıştır.
8. Program yönetiminde, en fazla etik değerlendirme Türkçe ve İngilizce öğretmen adayları, en az değerlendirme ise sosyal bilgiler öğretmen adayları tarafından yapılmıştır.

5.1.5. Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Nitel Sonuçlar

1. Öğretmen adayları özyeterlik kavramını iki şekilde algılamaktadırlar. Bunlardan ilki, kişinin bir işi yapabilmesi için sahip olduğu bilgi ve beceri; ikincisi ise, bir işi yapabilmesi için gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğuna dair kendine inanmasıdır. Öğretmen adayları büyük bir çoğunlukla ikinci tanımda buluşmuşlardır.

2. Öğretmen adayları, öğretmenlerin kendilerini on iki farklı alanda yeterli hissetmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu alanlar, konu alanına hâkim olma, iletişim, genel kültür, mesleki bilgi, çocuk gelişimi, güdüleme, hayatla ilgili konular, saygı, empati kurma, insanlara güven verme, kendini yenileme ve özgüven olarak ifade edilmiştir. En fazla bahsedilen alan, konu alanına hâkim olma olmuştur. İletişim, genel kültür, mesleki bilgi de öğretmen adayları tarafından vurgulanan alanlardandır.
3. Öğretmen adaylarından öğretim stratejileri konusunda kendi yeterliklerini değerlendirmeleri istenmiştir. Genel olarak, öğretmen adaylarının öğretim stratejileri konusunda uygulamaya kıyasla kuramsal olarak kendilerini daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğrenci merkezli stratejiler konusunda da öğretmen adaylarının biri görüş belirtmemiş; kalanların yarısı öğretmen merkezli, diğer yarısı öğrenci merkezli stratejilerde kendilerini daha yeterli hissettiklerini bildirmiştir. Ayrıca öğretmen adayları, öğrenci merkezli stratejileri öğretmen merkezli stratejilere oranla daha fazla kullanmak istediklerini belirtmişlerdir.
4. Öğretmen adayları, sınıf yönetimi açısından genel olarak kendilerini yeterli hissetmektedirler. Fakat sınıfa hâkimiyet konusunda ve uygulamada yetersiz olduğuna inanan öğretmen adayları da bulunmaktadır. Sınıf yönetimi boyutlarına göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançları incelendiğinde, kendilerini en yeterli hissettikleri alanın ilişki yönetimi, en yetersiz hissettikleri alanın ise zaman yönetimi olduğu tespit edilmiştir.
5. Öğretmen adayları, öğrenci katılımı konusundaki özyeterlik inançlarını değerlendirmişler ve çoğunluğu kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir.
6. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına katkı sağlayan etmenlere ilişkin görüşler sekiz tema içerisinde sınıflanmıştır. Bu temalar, çevreden alınan övgüler, daha sonra kendi eğitim hayatlarında karşılaştıkları iyi öğretmenler, ders anlatımları ve stajlarında yaşadıkları deneyimler, çocuk sevmeleri, öğretmenlik mesleğini sevmeleri, stajdaki gözlemin etkisi, ailede öğretmen olması ve kendilerini bu meslekte geliştirme isteği olarak adlandırılmıştır.

5.1.6. Öğretmen Adaylarının Görüşlerine Göre Etik Duyarlık ile Özyeterlik İnancı Arasındaki İlişkiye İlişkin Nitel Sonuçlar

1. Etik duyarlık empati, dönütlere karşı duyarlı olma ve değerlendirme, olacakları önceden tahmin edebilme, farkındalık, bir olay veya durum hakkında bilgi edinme; özyeterlik ise, yeteneklere inanç, kendini değerlendirme, bir işi yapabilmeye inanç olarak tanımlanmıştır. Katılımcılara göre, duyarlık ile başarı arasında doğrudan bir ilişki vardır ve özyeterliğin başarı ile ilişkisi nedeniyle de duyarlık ile özyeterlik arasında ilişki bulunmaktadır.

Öğretmen Adaylarına Göre, Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık ile Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Genel Sonuçlar

1. Öğretmenin mesleği konusunda sahip olunan yüksek özyeterlik inancı, öğrencilere ve onlardan gelen dönütlere karşı daha duyarlı olmayı, öğretme sürecini önceden tahmin ederek olası olumsuzlukları engelleyebilmeyi sağlayacaktır. Tüm bu etmenler, öğretmenin özyeterlik inancını daha da artıracaktır.
2. Öğretmenin dönütlere karşı duyarlı olması ve empati kurabilmesi, başarıyı, başarı da yüksek özyeterlik inancını getirecektir.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı ile Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Bir öğretmen stratejileri etkili ve verimli kullandığına inanırsa, öğrencilerle daha iyi ilişki kurabilir; öğretme-öğrenme sürecinde öğrencileri daha iyi anlayabilir.
2. Öğretim stratejilerinde özyeterliği yüksek olan öğretmen, hem kendisini hem de öğrencilerini yakından tanıması gerektiğini bilir.

Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı ile Öğretim Stratejilerinde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Bir öğretmenin sınıfta yaptığı uygulamalara verilen dönütlere duyarlı olması, sonuçları değerlendirip kendi yeterliği hakkında bilgi edinmesini sağlayacaktır.

2. Yüksek özyeterlik inancı, duyarlıkta artış sağlayacak ve öğretmenin özyeterlik inancını da artıracaktır. Duyarlı olunmadığı takdirde, başarısızlık yaşanacak ve böylece özyeterlik inancı azalacaktır.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı Sınıf Yönetiminde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Bir öğretmenin öğrencileri hakkında bilgi sahibi olması, onun sınıf yönetimini etkili bir şekilde sağlayabileceğine dair inancını olumlu yönde etkilemektedir.
2. Öğretmenin öğrenciler hakkında bilgi edinmesi, değişik stratejiler kullanmasını ve uygun öğretim etkinliklerini seçmesini sağlayacak; böylece bu konuda kendine olan inancı da artacaktır.

Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı ile Sınıf Yönetiminde Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Bir öğretmenin çözümün etkisini düşünmesi, sınıf yönetiminde başarılı olmasını sağlayacaktır. Öğretmenin elde ettiği başarı da bu konudaki özyeterlik inancını artıracaktır.
2. Yüksek yeterlik inancına sahip bir öğretmen, çözümlerin sonuçlarını değerlendirebilecek ve çözümün sonucunu önceden tahmin edebilecektir.

Öğretmen Adaylarının Bilgi Edinme Duyarlığı ile Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Bir öğretmenin öğrencilerini derse katma konusunda kendini yeterli hissedebilmesi için çeşitli yollara ihtiyacı olacaktır. Bir öğretmen, öğrencileri güdüleyebilmeli, onlara karşı doğru davranışlar gösterebilmeli, ilgilerini çekebilmeli; bunun için de öğrenciler hakkında bilgi edinmelidir. Aksi takdirde, öğretmen öğrenciyi derse katmaya çalışırken onu kaybedebilir; böylece özyeterlik inancı da azalır.

Öğretmen Adaylarının Çözüm Duyarlığı İle Öğrenci Katılımını Sağlamada Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

1. Bir öğretmenin çözümün sonucunu düşünmesi onun başarılı ve tutarlı olmasını, bu sayede de özyeterlik inancının yükselmesini sağlayacaktır.
2. Yüksek özyeterlik inancına sahip bir öğretmen, uygulayacağı çözümü değerlendirebilecek düzeyde olacaktır.

5.2. Tartışma

Öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken aldıkları kararların kişisel duygu ve ahlakın ötesinde bir temele dayanması gereklidir. Eğitimciler artık bu gerekliliğin farkına varmalıdır (Campbell, 2013). Çünkü sınıf içinde öğretmen ve öğrenciler arasında yaşanan her türlü etkileşim, öğrencilerin davranışları ve geleceğine yönelik kararlarında etkilidir. Bir öğretmen, öğrencilerine rol model olmanın ve ahlakın öğretici olduğunun farkında olsa da olmasa da onların refah düzeylerinde etkilidir ve ahlaki olarak duyarlı bir öğretmen, öğrencinin refahını doğrudan etkilediğinin farkında olma ve bu konudaki etkisini anlama bakımından daha iyi donanımlıdır (Fedeles, 2004). Etik karar verme sürecinin ilk basamağının etik duyarlılık olması (Rest, 1984), mesleki etik duyarlılık ile etik değerlendirme arasında anlamlı ve orta düzeyde bir ilişkinin varlığı (Bebeau ve diğerleri, 1985), duyarlılığı düşük olan bir öğretmenin öğrencileri ve meslektaşları ile ilişkilerinde etik meselelerin farkında olamamasının kendisini yanlış davranışlara yönlendirebileceği (Bergem, 1993) bulguları, bu kavramın öğretmenlik mesleği için önemini açıkça ortaya koymaktadır.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının etik duyarlılık boyutlarındaki ortalama puanları genel olarak incelendiğinde, en düşük etik duyarlılık düzeyinin *ilişki yönetiminde* çözüm boyutunda bulunması, öğretmen adaylarının okullara yalnızca bir gün gitmeleri ve öğrencilerle daha az zaman geçirmelerinden kaynaklanabilir. En yüksek etik duyarlılığın *zaman yönetiminde bilgi* boyutunda ortaya çıkması da yine uygulamalı eğitim eksikliğine dayandırılabilir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler de, okulda geçirilen sürenin az olması ve fakültedeki ders verme deneyimlerinde genellikle öğrenci rolünde sınıf arkadaşlarının bulunması nedeniyle gerçek ortamlarda zaman yönetimi konusunda sıkıntı yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Yaşadıkları bu sıkıntılardan kurtulmak için, bu konuda bilgi edinmeye daha duyarlı olabilecekleri düşünülmektedir. Etik duyarlılığın bilgi ve çözüm boyutları genel olarak

ele alındığında, fiziksel ortamın yönetimi dışındaki boyutlarda öğretmen adaylarının bilgi edinme duyarlılığının, çözüm duyarlığına oranla nispeten daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Ottekin-Demirbolat ve Aslan'ın (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin etik duyarlılıkları “duyguların okunması ve ifade edilmesi” boyutunda düşük, “eylem ve seçenek sonuçlarının belirlenmesi” boyutunda yüksek çıkmıştır. Bu araştırmanın sonuçları, Ottekin-Demirbolat ve Aslan'ın (2014) bulgularıyla tutarlıdır. Bu durum, öğretmen adaylarının bilgi birikimlerine güvenmeleri nedeniyle bilgiye daha az ihtiyaçları olduğunu düşünmelerinden; uygulama deneyimlerinin az olması nedeniyle de çözüm konusunda daha duyarlı olmaya çalışmalarından kaynaklanabilir. Öğretmen adaylarının *ilişki yönetiminde çözüm ve program yönetiminde bilgi* boyutları dışında duyarlılıklarının daha yüksek olması, meslek bilgisi derslerinde öğrenilen bilgilere de dayanabilir. Pelit ve Güçer'in (2006) çalışmalarındaki son sınıftaki öğretmen adaylarının birinci sınıftakilere göre etik konusunda daha hassas olması da bu durumu açıklayabilir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmen adaylarının bazı haftalarda sınıf yönetiminin birçok boyutlarına ilişkin etik değerlendirme yaparken; bazılarında tek bir boyutta değerlendirme yapmaları dikkat çekmektedir. Clarkeburn (2002), yaptığı bir araştırmada lisans öğrencilerinin ikilemli durumlarda etik meseleleri fark etme düzeylerinin düşük olduğunu ve açıklamalarının yüzeysel olduğunu belirtmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının kuramsal bilgi birikimlerine kıyasla uygulama deneyimlerinin az olması nedeniyle, neyin daha iyi sonuç vereceği konusunda kararsızlığa düşebileceklerini akla getirmektedir. Öğretmen adaylarının etik değerlendirmeleri sınıf yönetimi boyutları açısından incelendiğinde ise, en az etik değerlendirmenin fiziksel ortamın yönetimi konusunda gerçekleşmesi dikkat çekmektedir. Fakat nicel boyutta, öğretmen adaylarının fiziksel ortamın yönetiminde etik duyarlık ortalaması yüksek düzeyde bulunmuştur. Bu durum, okulun fiziksel koşullarını değiştirme konusunda öğretmenlerin kısıtlı imkânlarla sahip olması, okul yönetiminin ise daha baskın bir rolde bulunmasından kaynaklanabilir. Colnerud (1997), öğretmenlerin en çok kişilerarası etik normlar ile mesleki normlar arasında kaldığını ifade etmiştir. Bu boyutlardaki durumların kuramsal bilgiler ile normlar arasında öğretmen adaylarını daha çok ikilemde bırakması nedeniyle kararsızlık veya katılmamaya yol açtığı düşünülebilir. Öğretmen adayları, ayrıca fiziksel ortamın yönetimi dışında, daha çok etik davranışlara vurgu yapmışlardır. Altınkurt ve

Yılmaz'ın (2011) çalışmalarında da, bu bulguya benzer olarak, öğretmen adayları öğretmenlerin etik olmayan davranışları ya hiç göstermediklerini ya da düşük düzeyde gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Hâlbuki Ehrich, Kimbera, Millwatera ve Cranston (2011), etik denildiğinde daha çok etik olmayan eylemlerin vurgulandığını ifade etmişlerdir. Bu duruma ek olarak, öğretmen adaylarının en fazla değerlendirmeyi program yönetimi konusunda yapmış olmaları, öğretmen adaylarının eğitimden çok öğretim boyutuna önem vermiş olabileceklerini düşündürmektedir. Bir öğretmenin hangi konularda kendini yeterli hissetmesi gerektiği sorulduğunda, en fazla konu alanı yanıtı alınması da öğretmen adaylarının program yönetimine odaklanmalarını açıklayabilir.

Öğretmen adaylarının etik duyarlık puanlarının cinsiyet değişkeni açısından fiziksel ortamın yönetiminde hem bilgi edinme hem çözüm duyarlığı, ilişki yönetiminde bilgi duyarlığı, davranış yönetiminde çözüm duyarlığı, zaman yönetiminde bilgi edinme ve program yönetiminde çözüm duyarlığı boyutlarında kadın öğretmen adaylarının etik duyarlık ortalamalarının erkek öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu da bu sonucu destekler niteliktedir. Okul deneyimi raporlarında tüm boyutlara cinsiyet değişkeni açısından yapılan oranlamalarda, kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla etik değerlendirme yaptıkları belirlenmiştir. McNeel'in (1994) etik duyarlık konusunda yaptığı araştırmada, bazı senaryolarda kadın öğretmen adayları; Fedeles'in (2004) araştırmasında ise, kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Pelit ve Güçer (2006) de kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre, öğrenci ilişkileri ve mesleki sorumluluk açısından daha duyarlı olduklarını ortaya koymuştur. Ottekin-Demirbolat ve Aslan (2014), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla yorum ve görüş geliştirme duyarlıklarının daha yüksek olduğunu ifade etmişler ve bu durumu kadınların iletişim becerilerinin erkeklere göre daha iyi olduğuna işaret eden çalışmaların varlığı ile açıklamışlardır. Bu bulguya yönelik bir diğer bakış açısı da, kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre öğretmenlik mesleğine karşı daha olumlu bir tutuma sahip olmaları (Uğurlu ve Polat, 2011) nedeniyle, etik açıdan daha duyarlı olabilecekleridir.

Öğretmen adaylarının etik duyarlık puanlarında, yaş değişkeni bakımından yalnızca ilişki yönetiminde çözüm duyarlığında farklılık bulunmuştur. Buna göre, 21

ve altı yaş grubundaki öğretmen adaylarının bu boyuttaki etik duyarlık puanları, 23 yaş ve üzeri öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Bu durum, daha küçük yaş grubunda olan öğretmen adaylarının, kendilerini öğrencilere daha yakın hissederek daha kolay empati kurabilmelerinden kaynaklanabilir. Ancak, Fedeles'in (2004) ahlaki duyarlık konusunda öğretmenlerle yaptığı araştırmada, yaş değişkeni önemli bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının etik duyarlık puanları program değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okul öncesi öğretmen adaylarının etik duyarlık puanlarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre fiziksel ortamın yönetimi ve zaman yönetiminde bilgi edinme duyarlığı ile davranış yönetiminde çözüm duyarlığı boyutlarında anlamlı derecede yüksek olması dikkat çekmektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk ve çocuk gelişimi alanlarında daha fazla ders almalarından kaynaklanmış olabilir. Bergem (1993) de, öğretmenlik eğitiminin öğretmen adaylarının etik duyarlık düzeyini artırdığını ifade etmiş; öğretmenlik uzmanlık bilgisi ile etik duyarlık konusunda yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmıştır. Program yönetiminde bilgi duyarlığı boyutu incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf öğretmeni adaylarına göre daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, sosyal bilgiler öğretmenliği programının farklı kültürleri tanıtıcı dersleri daha fazla içermesinden kaynaklanabilir. Davranış yönetiminde çözüm duyarlığında, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha duyarlı oldukları tespit edilmiştir. Bu durum, okul öncesi ve sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri ve onlarla daha yakın ilişki kurma fırsatlarına sahip olmalarından kaynaklanabilir. Türkçe öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olmaları, son sınıfta aldıkları eleştirel düşünme dersinin katkısıyla açıklanabilir. Araştırmanın nitel boyutunda ise, ilişki yönetiminde çözümde sınıf öğretmeni adaylarının okul öncesi öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olduğu gözlenmiştir.

Öğretmen adaylarının etik duyarlık düzeylerinin anne eğitim durumu ve mesleği, baba eğitim durumu ve mesleği değişkenlere göre değişmemesi, etik duyarlığın ailede değil mesleki eğitimle kazanılabileceğini düşündürmektedir. Anne eğitim durumuna göre, öğretmenlerin etik duyarlık becerilerinin (Ottekin-Demirbolat ve Aslan, 2014), etik algılarının (Pelit ve Güçer, 2006; Sakar ve Ayberk, 2015) değişmemesi; öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleği ile ilgili doğru ve yanlışların

öğretilebileceği, eğitimciler model alınabilir ve bu sayede öğretimin ahlaki boyutu konusunda farkındalıkları artırabilir (Sanger ve Osguthorpe, 2013) düşüncesi, bu bulguyu destekler niteliktedir.

Özyeterlik inançları döngüsel özelliğe sahip olduğu ve değişmesi zor kalıplar barındırdığı için, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yüksek olmasını sağlamak geleceğe yapılan bir yatırım olarak görülmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Soodak ve Podell (1996), öğretmen özyeterliğinin üç boyutu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Birincisi, öğretmenlerin ilgili konudaki yeteneklerine inancı; ikincisi, öğrencileri istenilen davranışlara ulaştırmaya dair inancı; üçüncüsü de öğretmenlerin öğrencileri dış etkilerden koruyabileceğine dair kendilerine güvenidir. Bu çalışmada öğretmen adayları, özyeterlikleri konusunda yönetilen sorularda kendilerini hem kuramsal açıdan hem de öğrencileri istenilen davranışlara ulaştırabilmede yeterli gördüklerini belirtmişler; bir başka deyişle ilk iki boyutu birleştirerek yanıt vermişlerdir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2006), deneyimi az olan öğretmenler için özyeterlik inancına katkı sağlayan etmenlerden bağlamsal etkilerin daha önemli, sözel ikna etkisinin ise daha az önemli olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada ise, öğretmen adayları en çok çevreden aldıkları övgülerin özyeterlik inançlarına katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özyeterliklerini yeterli düzeyde algıladıkları saptanmıştır. Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2008) ve Ekinci (2013), çalışmalarında öğretmen adaylarının; Şahin, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) ise, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inancının yüksek olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bu durum, öğretmen adaylarının son sınıfta edindikleri kuramsal bilgilerden kaynaklanabilir; çünkü öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerindeki artışın özyeterlik inançlarına olumlu düzeyde yansıdığı belirtilmektedir (Schoon ve Bonne, 1998). Ekici (2008) de yaptığı bir araştırmada, sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeyinin yükseldiğini ifade etmiştir.

Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş (2008), cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının özyeterlik inançları arasında anlamlı farkın olmadığını belirtmişlerdir. Riggs ve Enochs (1990), fen öğretimi alanındaki özyeterlik düzeylerinin erkek öğretmen adaylarında kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu ifade

etmişlerdir. Benzer şekilde Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) çalışmalarında da, erkek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi alanında özyeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat Şahin, Taşkın ve Hacıömeroğlu'nun (2010) çalışmalarında, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet açısından farklılaşmazken; Evans ve Tribble'in (1986) çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmada ise, cinsiyet değişkeni açısından öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri boyutlarında, Yılmaz ve Huyugüzel Çavaş'ın (2008) bulgularıyla tutarlı olarak, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı fark bulunmazken; sınıf yönetiminde özyeterlikte Riggs ve Enochs (1990) ile Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) bulgularını destekler biçimde erkek öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

Evans ve Tribble (1986), öğretmen adaylarının problemlerinin bireysel farklılıkları dikkate alma, sınıf disiplinini sağlama, öğrenci çalışmalarını değerlendirme gibi sınıf yönetimi alanında olduğunu belirlemişlerdir. Bu çalışmada da, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyinin en düşük olduğu alanın sınıf yönetimi olması, Evans ve Tribble'in (1986) bulgularıyla tutarlı olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları, yaş değişkeninde öğrenci katılımı ve öğretim stratejileri boyutlarında farklılaşmazken; sınıf yönetimi boyutunda, 23 yaş ve üzerinde bulunan öğretmen adayları ile daha küçük yaş grupları arasında 23 yaş ve üzeri lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının yaşları ile birlikte sınıf hâkimiyeti becerilerinin arttığına inanmalarından kaynaklanabilir.

Okul öncesi öğretmen adayları, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarına göre sınıf yönetiminde kendilerini daha yetersiz hissetmektedirler. Bu durum fakültelerde verilen sınıf yönetimi dersinin okul öncesi eğitime uyarlanmamasından kaynaklanabilir. Başka bir yorum ise, yaş grubu küçüldükçe çocukların daha savunmasız olmaları nedeniyle kötü etkilenmeleri önlemek için, öğretmen adaylarının onlara karşı çok daha hassas davranmak istemeleri biçiminde yapılabilir. Benzer şekilde, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011) çalışmalarında da okul öncesi öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kendilerini daha yetersiz hissettikleri ortaya konmuştur.

Öğretim stratejileri boyutunda da program değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Tüm programlardan bu boyut için elde edilen ortalamalar, sınıf öğretmenliği adaylarının, matematik öğretmenliği adaylarına göre öğretim stratejileri konusunda kendilerini daha yetersiz hissettiklerini göstermektedir. Sınıf öğretmeni adaylarının çok çeşitli derslere girmeleri, farklı yöntem ve stratejileri bilmelerini gerektirdiği için kendilerini yetersiz hissetmeleri anlaşılabilir bir durumdur.

Öğretmen adaylarının öğrenci katılımı, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri konularındaki özyeterlik inançları, öğretmenlik mesleğini seçme nedeni değişkenine göre de incelenmiştir. Mesleği seçme nedeni, öğrenci katılımını sağlamaya ilişkin özyeterlik inancını anlamlı düzeyde etkilemektedir. Tüm gruptaki öğretmen adaylarının ortalama puanları, hayalindeki mesleğin öğretmenlik olduğunu belirten öğretmen adaylarının, zorunluluk nedeniyle bu mesleği seçmiş olanlara göre öğrenci katılımı açısından kendilerini daha yeterli hissettiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu mesleği isteyerek seçmiş adaylar, mesleği başlangıcından itibaren sevmeleri nedeniyle ders ve uygulamalarında daha istekli olabilir; böylece dersi daha zevkli hale getirmek için öğrenci katılımını artıracak öğretim stratejilerini kullanabileceklerine inanabilirler. Özdemir (2008) de yaptığı araştırmada, kendi isteği ile öğretmenliği seçmiş olanların özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Chesnut ve Burley (2015) ise, öğretmen ve öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin, öğretmenlik mesleğine adanmışlık üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmada, alan ve meslek sevgisi nedeniyle öğretmenliği seçmiş olanlar da meslek seçimini çocuk sevgisi nedeniyle yapan öğretmen adaylarına göre öğrenci katılımı konusunda kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu durum, kişilik özelliklerinden çok profesyonellik algısının bir sonucu olabilir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öğrenci merkezli stratejilerde kendileri daha yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Jamil, Dawner ve Pianta (2012), karakter olarak dışa dönük ve yapılandırmacı eğitim inancı yüksek olanların özyeterlik duygusunun da yüksek olduğunu bildirmektedirler. Enochs, Scharmann ve Riggs (1995) de, öğretmen adaylarının özyeterlikleri ile öğrenci kontrol eğilimleri arasında negatif bir ilişkinin varlığını ortaya koymuşlardır. Negatif ilişki, yüksek

özyeterlik düzeyine sahip öğretmen adaylarının öğrenci merkezli stratejileri daha çok tercih etmeleriyle açıklanabilir.

Bu çalışmada, etik duyarlık ile özyeterlik arasında düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, davranışların belirleyicilerinden birinin özyeterlik inancı olması (Bandura, 1986) ile açıklanabilir. Etik duyarlık ile öğretim performansı arasında da orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır (Bergem, 1986). Araştırmanın nitel boyutunda da, öğretmen adayları ilk olarak etik duyarlık ile başarılı performans, daha sonra başarılı performans ile özyeterlik arasındaki ilişkiden söz etmişlerdir. Bir başka deyişle, etik duyarlıkla özyeterlik arasında başarılı performans aracılığında dolaylı bir ilişkinin var olduğu ileri sürülebilir. Bu duruma ek olarak, öğretmenlerin düşüncelerinin bir parçası olan duyarlık ile sınıf içindeki davranışları arasındaki güçlü kuramsal bağ, ara değişkenden kaynaklanan yetersizlikler nedeniyle zayıflayabilir (Bergem, 1986). Öğretmenlerin kamu etik ilkelerine çoğunlukla orta düzeyde uymaları (Toprakçı, Bozpolat ve Buldur, 2010), ara değişkenlerin etkisinden kaynaklanabilir. Toprakçı, Bozpolat ve Buldur (2010), bu duruma öğretmenlerin etiği mesleklerinin bir parçası olarak değil de yasal zorunluk olarak görmelerinin neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Başka bir neden ise, başlangıçta toplumsal duyarlığı yüksek bir öğretmen adayının sınıftaki öğrencilerle karşılaştığında, meslek etiği standartlarına göre hareket etmeyerek, aldatıcı nitelikte çok çeşitli mekanizmalar kullanması olabilir; çünkü öğretmen adayı gerçek bir ikilemi algılamada ve müdahale etmede kendini mazur görebilir (Bergem, 1986).

5.3. Öneriler

Öğretmenlerin, kurumsal gerekleri yerine getirmede hissettikleri zorunluluk ve çocukların ihtiyaçlarını karşılama, onlara zarar vermeme konusunda sıklıkla kararsızlıkla karşı karşıya kalmaları (Pope, Green, Johnson ve Mitchell, 2009), öğretmen ve öğretmen adaylarını eğitim ortamlarında yaşayabilecekleri ikilemlere olabildiğince hazırlamanın önemli olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle, öğretmenler ve öğretmen adayları iş ortamında ikilemde kalmalarına neden olacak farklı güç türleri ikilemlerle baş etme stratejileri, kişisel ve mesleki etik değerler konularında verilecek eğitimler yoluyla desteklenmelidir. (Ehrich, Kimbera, Millwatera ve Cransonb, 2011). Onların hem bireysel hem toplumsal hem de

entelektüel alanlarda duyarlık kazanmaları akademik alandaki eğitimleri kadar önemlidir (Chubbuck, Burant ve Whipp, 2007).

Bu araştırmanın sınırlılıkları göz önüne alınarak uygulayıcılar ve araştırmacılar için aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Uygulayıcılar İçin Öneriler

1. Öğretmen adaylarının ilişki yönetiminde etik duyarlık düzeylerinin düşük olması nedeniyle, eğitimin etik ve ahlaki yönleri hakkında onlara ayrıntılı bilgi verilebilir.
2. Etik ve etik duyarlık, öğretmenlik mesleği için diğer mesleklerden daha önemli bir konudur. Bu nedenle, öğretmen yetiştirme programlarında yeni düzenleme ile öngörülen “Etik ve Ahlak Eğitimi” dersi, öğretmen adaylarının bu konuda bilinçlenmesine katkı sağlayabilir.
3. Öğretmen adayları, okul deneyimi raporlarındaki etik değerlendirmeleri oldukça yüzeysel düzeyde yapmışlardır. Bu nedenle, tüm öğretmenlik programlarında zorunlu olarak verilmesi öngörülen “Eğitimde Ahlak ve Etik” dersi, kuramsal ağırlıklı olmaktan çok, örnek olay, drama, grup çalışması, tartışma vb. tekniklerle desteklenen uygulama ağırlıklı bir ders olarak sunulmalıdır.
4. Öğretmen yetiştirme programlarındaki “Drama” derslerinin içeriği, etik duyarlığı da kazandıracak şekilde düzenlenebilir ve empati duygularını güçlendirebilmeleri için uygulamalarda sınıf içi olaylardan yararlanılması düşünülebilir.
5. Öğretmen adaylarının gerek özyeterlik inançları gerekse etik duyarlıklarını sınavabilecekleri ve geliştirebilecekleri gerçek ortamlara ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretmen adayları, okullarda yapılan gözlem ve uygulamaların yetersizliğinden yakınmışlardır. Bu nedenle, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin, öğretmen adaylarının gerçek okul ortamında daha fazla zaman geçirebilecekleri ve deneyimli öğretmenlerden daha fazla yararlanabilecekleri şekilde yeniden düzenlenmesi önerilebilir.

Araştırmacılar İçin Öneriler

1. “Sınıf Yönetiminde Etik Duyarlık” bu araştırmanın sınırlıkları kapsamında geliştirilmiş bir araç olduğu için, farklı üniversitelerde yapılacak benzer çalışmalarla aracın geçerlik ve güvenilirliği tekrar test edilerek ölçeğe dönüştürölmesi sağlanabilir.
2. Bu çalışmanın amacı kapsamında, sınıf yönetiminde etik duyarlık aracında yalnızca sınıfta yaşanabilecek olaylar temel alınmış; meslektaşlar ve okul yönetimiyle ilişkiler kapsam dışında bırakılmıştır. Başka çalışmalarda meslektaşlar ve okul yönetimiyle ilişkilerde etik duyarlık konusu araştırılabilir.
3. Bu çalışmada etik duyarlık ile özyeterlik arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Etik duyarlık ile öğretim yeterliği arasındaki ilişki incelenebilir.
4. Etik duyarlık ve özyeterlik kavramlarıyla ilişkisi olduğu düşünölen diğer etmenler araştırılabilir.
5. Bu araştırma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Faköltesinin yedi programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yapılmıştır. Gelecekteki araştırmacılar, farklı bölgelerde bulunan fakölterin öğrencileriyle ve daha büyük evrenlerde genelleme düzeyi yüksek çalışmalar yürütebilirler.
6. Alanyazında etik duyarlık konusunda yapılan araştırmalara daha çok öğretmenlik mesleği dışındaki meslek dallarında rastlanmıştır. Bu nedenle, gelecekte hizmet içindeki öğretmenlerle gerçek ortamlarda araştırmalar yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akgül, A., & Çevik, O. (2003). *İstatiksel analiz teknikleri*. Ankara: Emek Ofset.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.
- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. (2011). Öğretmen adaylarının öğretmenlerin mesleki etik dışı davranışlar ile ilgili görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(22), 113-128.
- Anderson, G. (1990). *Fundamentals of educational research*. Bristol: The Falmer Press.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L., & McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. In *annual meeting of the American Educational Research Association, New York*.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*, Longman, New York.
- Aydın, İ. (2015). *Eğitim ve öğretimde etik*. Pegem A Akademi.
- Ball, D. L., & Wilson, S. M. (1996). Integrity in teaching: Recognizing the fusion of the moral and intellectual. *American Educational Research Journal, 33*(1), 155-192.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist, 28*, 117-148.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. (içinde) V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81}. New York: Academic Press
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997a). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1997b). Self-efficacy in changing societies. In Bandura, A. (Ed.) *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies* (pp. 1-45). New York: Cambridge University Pres.
- Banks, S. (2003). From Oaths to Rulebooks: A Critical Examination of Codes of Ethics for the Social Professions. *European Journal of Social Work* 6 (2): 133–144.
- Banks, S. (1998). Professional ethics in social work-what future? *British Journal of Social Work*, 28, 213-231.
- Barber, B. (1963). Some problems in the sociology of the professions. *Daedalus*, 669-688.
- Başar, H. (1999). *Sınıf Yönetimi*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bayles, M. D. (1989). *Professional ethics*. Wadsworth Publishing Company.
- Bebeau, M. J., Rest, J. R., & Yamoore, C. M. (1985). Measuring dental students' ethical sensitivity. *Journal of Dental Education*, 49(4), 225-235
- Becker, H. S. (1962). The nature of a profession. *Education for the Professions*, 24-46.
- Benn, P. (1998). *Ethics*. Montreal and Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Bennaars, G. A. (1993). *Ethics, education and development*. Nairobi: East African Publishing
- Bergem, T. (1986). Teachers' thinking and behavior. An empirical study of the role of social sensitivity and moral reasoning in the teaching performance of student teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 30(4), 193-203.

- Bergem, T. (1993). Examining aspects of professional morality. *Journal of Moral Education*, 22(3), 297-312.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CARAND(ERIC Document Reproduction Service No.140 432).
- Bourke, K., & O'Neill, J. (2009). *Professional development for ethical teaching*. New Zealand Annual Review of Education, 18, 107-122.
- Bowles, W., Collingridge, M., Curry, S., & Valentine, B. (2006). *Ethical practice in social work*. McGraw-Hill Education (UK).
- Brabeck, M. M., Rogers, L. A., Sirin, S., Henderson, J., Benvenuto, M., Weaver, M., & Ting, K. (2000). Increasing ethical sensitivity to racial and gender intolerance in schools: Development of the Racial Ethical Sensitivity Test. *Ethics & Behavior*, 10(2), 119-137.
- Brown, K. H. (1993). Descriptive and normative ethics: class, context and confidentiality for mothers with HIV. *Social Science & Medicine*, 36(3), 195-202.
- Bull, B. (1993) Ethics in the preservice curriculum, in K.A. Strike and P.L. Ternasky (eds) *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*, pp. 69–83. New York: Teachers College Press.
- Buzzelli, C. A., & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power, and culture in classroom interaction*. Psychology Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket Geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-148.
- Callahan, D. (1980). Goals in the Teaching of Ethics. (içinde) *Ethics teaching in higher education* (pp. 61-80). Springer US.

- Campbell, E. (2013). *Cultivating Moral and Ethical Professional Practice: Interdisciplinary Lessons and Teacher Education*. Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (2013). *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. McGraw-Hill Education (UK).
- Can, A. (2014). *Quantitative data analysis with SPSS research process*. (2nd ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. London: Routledge
- Carr, D. (2006). Professional and personal values and virtues in education and teaching. *Oxford Review of Education*, 32(02), 171-183.
- Cevizci, A. (2002). *Etiğe giriş*. Paradigma.
- Chan, S. Y., Leung, P. (2006). The effects of accounting students' ethical reasoning and personal factors on their ethical sensitivity. *Managerial Auditing Journal*, 21(4), 436-457.
- Chang F. (1994) School Teachers' Moral Reasoning. In: Rest J. R., Narvaez D. (eds) *Moral Development in the Professions*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ
- Chenoweth, L. Ve McAuliffe, D. (2005). *The road to Social Work and Human Service Practice*, Thomasan, Victoria.
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1-16.
- Christenbury, L. (2008). A consideration of the ethics of teaching English. *English Journal*, 97(6), 32-37.
- Chubbuck, S. M., Burant, T. J., & Whipp, J. L. (2007). The presence and possibility of moral sensibility in beginning pre-service teachers. *Ethics and Education*, 2(2), 109-130.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1977). Research on teacher thinking. *Curriculum Inquiry*, 7(4), 279-304.

- Clarkeburn, H. (2002). A test for ethical sensitivity in science. *Journal of Moral education*, 31(4).
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Coladarci, T. & Breton, W. (1997). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 90 (1997), pp. 230-239
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W. (2009). *Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). London, Thousand Oakes, New Delhi, Singapore: SAGE Publications Inc
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik ve lisrel uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (Vol. 26). Sage publications.
- Dewey, J. (1975). *Moral principles in education*. Southern Illinois University Press: USA.
- Durkheim, E. (1893). *Emile Durkheim on the division of labor in society*. (Simpson, G., trans. 1933). New York: Macmillan
- Edmonds, W., & Kennedy, T. (2017). *An applied reference guide to research designs; Quantitative, qualitative and mixed methods*. Los Angeles, CA: Sage.

- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(2), 173-185.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35).
- Emmer, E., & Hickman, J. (1990). Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Boston, MA.
- Enochs, L. G., Scharmann, L. C., & Riggs, I. M. (1995). The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. *Science Education*, 79(1), 63-75.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlik meslek etiğinin irdelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (15), 185-203.
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *The Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Fedeles, M. (2004). The Teachers' Concerns Questionnaire: The development and validation of a measure of high school teachers' moral sensitivity. *Dissertation Abstracts International*, 65(08). (UMI No. NQ93117)
- Fenner, D. E. (1999). *Ethics in education*. New York: Garland.
- Fenstermacher, G., D. (1990). Some moral considerations on teaching as a profession. içinde Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik A. K. (Eds). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. Mc Grawall Hill.
- Freeman, N. K. (1998) Morals and character: the foundations of ethics and professionalism, *The Educational Forum*, 63(1): 30-6.

- Freeman, N. K., Brown, M. H. (1996). Ethics Instruction for Preservice Teachers: How Are We Doing in ECE? The Public's & Our Profession's Growing Concern with Ethics. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 17(2), 5-18.
- Gawith, G. (1995). A serious look at self-efficacy: Or waking beeping Slooty. [Çevrimiçi] Elektronik adres: http://www.theschoolquarterly.com/info_lit_archive/learning_thinking/95_g_g_as_lasewbs.htm [8 Nisan 2018].
- Gholami, K., & Tirri, K. (2012). The cultural dependence of the ethical sensitivity scale questionnaire: The case of Iranian Kurdish teachers. *Education Research International*.1-8.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goode, W. (1966). "Professions" and "non-professions." In H. M. Vollmer & D. L. Mills (Eds.), *Professionalization* (pp. 34-45). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goodlad, J. I (1990). The occupation of Teaching in schools. İçinde Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik A. K. (Eds). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and teacher education*, 4(1), 63-69.
- Gülcan, N. Y. (2015). Discussing the importance of teaching ethics in education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2622-2625.
- Hair J.F., Anderson R.E., Tahtam R.L. ve Black W.C. (1998). *Multivariate data analysis* (Fifth Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Helton, G.B. and Ray, B.A. 2005. Strategies school practitioners report they would use to resist pressure to practice unethically. *Journal of Applied School Psychology*, 22(1): 43-65.

- Husu, J., Toom, A., & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37-51.
- Hoy, A. W., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and teacher education*, 21(4), 343-356.
- Jamil, F. M., Downer, J. T., & Pianta, R. C. (2012). Association of pre-service teachers' performance, personality, and beliefs with teacher self-efficacy at program completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119-138
- Johns, B. H., McGrath, M. Z., & Mathur, S. R. (2008). *Ethical dilemmas in education*. Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational researcher*, 33(7), 14-26.
- Jorde-Bloom, P., & Ford, M. (1988). Factors influencing early childhood administrators' decisions regarding the adoption of computer technology. *Journal of Educational Computing Research*, 4(1), 31-47.
- Katz, M.S. (1999). Teaching about caring and fairness: May Sarton's the small room. (içinde) Katz, M. S., Noddings, N., & Strike, K. A. (Eds.). (1999). *Justice and caring: The search for common ground in education*. Teachers College Press.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159-174.
- Mahoney, D. (2008). *Ethics in the classroom: Bridging the gap between theory and practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Mason J. (2002). *Qualitative researching*. (2nd edition), London: Sage Publications.

- Maxwell, B., Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354-371.
- Mahoney, D. (2008). *Ethics in the Classroom: Bridging the Gap between Theory and Practice*. Rowman & Littlefield Education.
- McNeel, S. P. (1994). College teaching and student moral development. *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics*, 27, 49.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Myry, L., & Helkama, K. (2002). The role of value priorities and professional ethical training in moral sensitivity. *Journal of Moral Education*, 31, 35–50.
- Narvaez, D. (2001). *Ethical sensitivity*. Activity booklet 1. Retrieved, March 2, 2007, from [http:// www.nd.edu/~dnarvaez/](http://www.nd.edu/~dnarvaez/)
- Nash, R. J. (2002). *" Real World" ethics: Frameworks for educators and human service professionals*. Teachers College Press.
- Oakley, J. & Cocking, D. (2001). *Virtue ethics and professional roles*. Cambridge University Press: Cambridge.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Osguthorpe, R. D. & Sanger, M. N., (2013). Teacher candidate beliefs about the moral work of teaching. Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (Eds). *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press.
- Ottekin-Demirbolat, A., & Aslan, H. (2014). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin etik duyarlılıklarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Sinop ili örneği)[Özel Sayı]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 187-206.

- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Retrieved from <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications
- Pelit, E., Güçer, E. (2006). “Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili etik olmayan davranışlara ve öğretmenleri etik dışı davranışa yönelten faktörlere ilişkin algulamaları”. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 95-119.
- Pieper, A. (2012). *Etiğe giriş*, Veysel Atayman. Gönül Sezer (çev), İstanbul: Ayrıntı Yayını.
- Pope, N., Green, S.K., Johnson, R.L. and Mitchell, M. 2009. Examining teacher ethical dilemmas in classroom assessment. *Teaching and Teacher Education*, 25: 778–782.
- Rest, J. R. (1979). *Development in judging moral issues*. University of Minnesota Press.
- Rest, J. R. (1982). A psychologist looks at the teaching of ethics. *Hastings Center Report*, 12(1), 29-36.
- Rest, J. R. (1984). Research on moral development: Implications for training counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 12(3), 19-29.
- Rest, J. R. & Narveaz, D. (Eds.) (1994). *Moral development in the professions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Rich, J. M. (1985). The role of professional ethics in teacher education. *Action in Teacher Education*, 7(3), 21-24.
- Riggs, I. M., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.

- Robin, D. P., Reidenbach, R. E., & Forrest, P. J. (1996). The perceived importance of an ethical issue as an influence on the ethical decision-making of ad managers. *Journal of Business Research*, 35, 17–28.
- Robson, C (2016). *Real world research*. John Wiley & Sons.
- Rose, J. S., & Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *The journal of educational research*, 74(3), 185-190.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Rubeck, M., & Enochs, L. (1991). A path analytic model of variables that influence science and chemistry teaching self-efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers. *Paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, Lake Geneva.
- Rubin, H. & Rubin, I. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications, CA: Thousand Oaks
- Sabbagh, C. (2009). Ethics and teaching. *International handbook of research on teachers and teaching*, 683-693.
- Sadler, T. D. (2004). Moral sensitivity and its contribution to the resolution of socio-scientific issues. *Journal of Moral Education*, 33, 339–358.
- Sakar, N., & Aybek, B. (2015). Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Tutumları ve Algıladıkları Mesleki Etik İlkelerin Çeşitli Sosyo Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences *The Journal of Educational Research*, 1(1), 87-104.
- Sanger, M. (2008). What we need to prepare teachers for the moral nature of their work. *Journal of Curriculum Studies*, 40(2), 169-185.
- Sanger, M., Osguthorpe, R. D. & Fenstermacher, G. D. (2013). The moral work of teaching in teacher education. (içinde). *Sanger, M. N., & Osguthorpe, R. D. (Eds). The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners*. Teachers College Press. 3-14.

- Schoon, K. J., & Boone, W. J. (1998). Self-efficacy and alternative conceptions of science of preservice elementary teachers. *Science Education*, 82(5), 553-568.
- Schwimmer, M., & Maxwell, B. (2017). Codes of ethics and teachers' professional autonomy. *Ethics and Education*, 12 (2), 141-152.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership: Getting to the heart of school improvement*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of educational research*, 51(4), 455-498.
- Shavelson, R. J. (1983). Review of research on teachers' pedagogical judgments, plans, and decisions. *The Elementary School Journal*, 83(4), 392-413.
- Shaub, M. K., Finn, D. W., & Munter, P. (1993). The effects of auditors' ethical orientation on commitment and ethical sensitivity. *Behavioral Research in Accounting*, 5(1), 145-169.
- Sichel, B. A. (1993). Ethics committees and teacher ethics. *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*, 162-175.
- Sockett, H. (1990). Accountability, trust, and ethical codes of practice. In J. I. Goodlad, K. A. Sirotnik & R. Soder (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 224-250). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. İçinde Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik A. K. (Eds). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Soltis, J. F. (1986). Teaching professional ethics. *Journal of Teacher Education*, 37(3), 2-4.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education*, 12(4), 401-411.

- Sparks, J. R., & Hunt, S. D. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*, 62, 92–109.
- Stein, M. K., & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and teacher education*, 4(2), 171-187.
- Strike, K. A. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. (içinde) Goodlad, J. I., Soder, R. & Sirotnik K. A. (Eds.). (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA, Jossey-Bass.
- Strike, K. A. (1993). Teaching ethical reasoning using cases. (içinde) K. A. Strike & P. L. Ternasky (Eds.), *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice* (pp. 102–116). New York: Teachers College Press.
- Strike, K. A. (1999). Three pictures of justice and caring. (içinde) Katz, M. S., Noddings, N., & Strike, K. A. (Eds.). (1999). *Justice and caring: The search for common ground in education*. Teachers College Press.
- Strike, K. A., & Soltis, J. F. (1985). *The ethics of teaching: Thinking about education series*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K. A., Soltis, J. F. (2009). *The ethics of teaching*. New York: Teachers College Press.
- Strike, K. A., Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for professionals in education: perspectives for preparation and practice*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3215-X; hardcover: ISBN-0-8077-3216-8).
- Sparks, J. R., & Hunt, S. D. (1998). Marketing researcher ethical sensitivity: Conceptualization, measurement, and exploratory investigation. *Journal of Marketing*, 62, 92–109.
- Svara, J. H. (2007). *The ethics primer for public administrators in government and nonprofit organizations*. Jones & Bartlett Publishers.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Seçkin Yayıncılık.

- Teddlie C, Tashakkori A. (2009). *Foundations of Mixed Methods Research: Integrating Quantitative and Qualitative Approaches in the Social and Behavioral Sciences*. Los Angeles, CA: Sage.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28(1): 31–47.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 153-161). Springer Netherlands.
- Tirri, K. (2010). Teacher values underlying professional ethics. In *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 153-161). Springer, Dordrecht.
- Tirri, K. & Husu, J. (2002). Care and responsibility in ‘The best interest of the child’: Relational voices of ethical dilemmas in teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(1): 65–80.
- Tirri, K., Toom, A., & Husu, J. (2013). The Moral Matters of Teaching: A Finnish Perspective. In *From Teacher thinking to teachers and teaching: The evolution of a research community* (pp. 223-239). Emerald Group Publishing Limited.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu. *E- International Journal of Educational Research*, 1(2), 35-50.
- Toprakçı, E., Bozpolat, E., & Buldur, S. (2010). “Öğretmen davranışlarının kamu meslek etiği ilkelerine uygunluğu”. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (2):35-50.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of educational research*, 68(2), 202-248.

- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., & Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: Potential sources at play. *Teaching and Teacher Education, 27*(4), 751-761.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education, 23*(6), 944-956.
- Uğurlu, C. T., & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35*(1), 68-74.
- Weaver, K., Morse, J., & Mitcham, C. (2008). Ethical sensitivity in professional practice: concept analysis. *Journal of advanced nursing, 62*(5), 607-618.
- Webb, R., & Ashton, P. T. (1987). Teachers' motivation and the conditions of teaching: A call for ecological reform. In S. Walker, & L. Barton (Eds.), *Changing policies, changing teachers: New directions for schooling* (pp. 22-40). Milton Keynes, Philadelphia, PA: Open University Press.
- Warnick, B. R. (2013). *Understanding student rights in schools: Speech, religion, and privacy in educational settings*. Teachers College Press.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of management Review, 14*(3), 361-384.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology, 82*(1), 81-91.
- Woolfolk Hoy, A., & Davis, H. (2005). Teachers' sense of efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In Urdan, T. & Pajores, F. (Eds). *Self efficacy belief of Adolescents*, (117-137), Information Age Publishing.

- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W., K.& Davis, H. (2009). Teachers' self efficacy beliefs. In Wentzel, K., R.& Wigfield, A. (Eds). *Handbook of motivation at school*. (627-649). Routledge.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and teacher Education*, 6(2), 137-148.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, H., & Huyugüzel Çavaş, P. (2008). The Effect of the Teaching Practice on Pre-service Elementary Teachers' Science Teaching Efficacy and Classroom Management Beliefs. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 4(1).
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., & Soran, H. (2004). Öğretmen öz-yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.
- Zubay, B., & Soltis, J. F. (2005). *Creating the ethical school: A book of case studies*. Teachers College Press.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Bandura, A. (Ed.). (1995). *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge university press 202-231.

Ek 1. Anket Geliştirilirken Kullanılan Senaryolar

GÜVENLİK ve BARINMA (FİZİKSEL DÜZENLEME)

SENARYO 1

Servet öğretmen, sınıf rehberlik saatinde öğrencilerin oturma planını düzenleyecekti. Sınıftaki en sık kullanılan araçlar, öğrencilerin yoğun olarak kullandığı geçiş güzergâhı, öğretmen masası ve tahtanın yerini göz önüne alarak sınıf oturma düzeni oluşturdu. Ertesi gün öğrencilerinden birinin annesi öğretmen ile görüşmeye geldi. Öğrenci velisi çocuğunun aslında derslerini ve okulunu çok sevdiğini ama arka sırada oturduğu için dersi iyi takip edemediğini anlattı. Çocuğunun gözlük kullandığı halde yine de derslerde çok zorlandığını söyledi ve uzun boylu olmasına rağmen ön sırada oturtulmasını rica etti. Öğretmen bu öğrencinin sağlık problemini dikkate alarak onu en ön sıraya oturttu. Bu değişimden sonra öğretmen öğrencinin derse daha fazla ilgi ve katılım gösterdiğini fark etti. Bir hafta sonra, bu öğrenciyi ön sıraya oturtmak için yerini değiştirdiği diğer öğrencinin annesi öğretmen ile görüşmeye geldi. Çocuğunun kendisine yeni sırasında tahtayı görmekte zorlandığını söylediğini ve çocuğun akademik başarısında ve okula ilgisinde ciddi bir düşüş olduğunu ilettili. Diğer öğrencilerin hiçbirinin yeri değiştirilmediği halde yalnızca kendi çocuğunun yerinin değiştirilmesinin haksız bir uygulama olduğunu söyledi. Bunun üzerine Servet öğretmen, yer değişikliğinin nedenin bu öğrencinin görme problemi olduğunu söyledi. Öğrencinin annesi de, bu çocuğun boyunun uzun olup ön sırada oturması nedeniyle diğer çocukların da öğrenimini olumsuz etkilediğini ve gerekirse bu durumu okul yönetimine ya da resmi şikâyet yollarını kullanarak ilgililere bildireceğini söyledi.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alırsınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

SENARYO 2

Ayşe öğretmen, derslerinde öğretim yöntemlerinde teknolojik araçlara yer verirdi. Ders içinde kullandığı gibi ders dışında da öğrencilerin kendi başlarına akıllı tahtadan yararlanmalarını istiyordu. Okul yönetimi ve bazı öğretmenler ise öğrencilerin teneffüslerde akıllı tahtayı keyfi biçimde eğitim dışı amaçlarla kullandıklarını ve tahtanın öğrencilerin kendi başlarına yaptığı müdahalelerle sıkça arızalandığını söyleyerek öğretmeni buna izin vermemesi konusunda uyardı. Çünkü geçen hafta bir sınıftaki akıllı tahtada ciddi bir arıza oldu ve bu da uzun bir süre tahtanın kullanılmaması demekti. Okul yönetimi, ders dışı bir faaliyet sırasında akıllı tahtada bir arıza meydana gelirse sorumluluğun tamamen kullanıma izin veren öğretmene olacağını ve gerekirse bu öğretmen hakkında yasal işlemin başlatılabileceğini söyledi. Ayşe öğretmen evlerinde internet ve teknolojik araçları olmayan öğrencilerin bu sayede eksiklerini tamamlamak için akıllı tahtanın kullanımının kullanımdan yanaydı. Ayşe öğretmenin derse girdiği sınıflarda farklı uygulamalar vardı. Bazı öğrenciler akıllı tahtayı ders dışında da eğitim etkinlikleri için kullanırken, bazıları müdürün bahsettiği gibi keyfi bir kullanım içindeydi. Ayşe öğretmen, akıllı tahtayı daha fazla kullanan öğrencilerin akademik başarılarında artış gözlemişti.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alırsınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?

6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

İLİŞKİ YÖNETİMİ

SENARYO 3

Ali Öğretmen, göreve yeni başlamış bir öğretmendi. Sınıftaki öğrencilerinden biri olan Deniz, sınıfta hep sessiz kaldığını, zaman zaman çekingen davrandığını gözlemişti. Onu ve diğer arkadaşlarını birbirlerine kaynaştırmak için Ali Öğretmen, öğrencilerin birbirlerini ve kendilerini tanınmasını sağlayacak etkinlikler düzenleyen bir kişiydi. Bazen de kendisi ile ilgili, özel olmayan bilgileri de paylaşıyordu. Teneffüste de Deniz ile ilgilenmeye çalışmaktaydı. Yalnız oldukları bir sohbet esnasında Deniz'in annesi ile babasının bir süre önce ayrıldığını ve annesinin başka biriyle tekrar evlendiğini öğrendi. Öğretmen, Deniz'in bu konu ile ilgili söylediklerini dikkatli bir şekilde dinledi ve bu konu hakkında bir rahatsızlık hissedip hissetmediğini sordu. Öğretmen, Deniz'e herhangi bir problemi olduğunu hissederse kendisiyle paylaşabileceğini ve çözüm seçeneklerini görmede kendisine yardımcı olabileceğini söyledi. Giderek, Deniz arkadaşları ve dersleriyle daha fazla ilgilenmeye başladı. Bir gün öğretmenler odasında öğretmenlerden biri Deniz'in tembel, ilgisiz bir öğrenci olduğunu ve durumunda bir iyileşme olmasının da mümkün olmadığını söyledi. Ali öğretmen, kendi dersindeki bireysel ilgisi sonucunda öğrencinin gelişim gösterdiğini söyledi. Diğer öğretmenlerin Deniz'le empati kurabilmesi için de öğrencinin özel yaşamındaki sorunlarından onlara söz etti. Sözü tam bitirmişti ki karşısında Deniz'in annesini gördü ve kendisiyle çocuğundaki gelişim hakkında konuşacağını düşünerek ona doğru ilerledi. Ancak anne çok kızgındı. Ailenin özel yaşamına ilişkin bilgilerin başkalarıyla paylaşımından hiç hoşlanmamıştı.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etige konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

SENARYO 4

Sezgin Öğretmen, öğrencilerle iyi ilişkiler kurabilmekteydi. Her fırsatta hem kendisinin öğrencilerle hem de öğrencilerin birbirleriyle iyi iletişim kurmaları için işbirlikçi öğrenme grupları düzenler, teneffüslerde onlarla sohbet eder, derse başlamadan önce birbirlerini tanımaları için çeşitli oyunlar oynatırdı. Öğretmen, aynı zamanda okul dışında da özellikle sosyal medyada öğrencilerini takip etmekteydi. Bir gün öğrencilerinden biri olan Ali, o gün derste öğretmenin yaptırdığı bir etkinlikte Ayşe'nin kendisine ilgi olduğunu fark etti. Ayşe içine kapanık ve çalışkan bir öğrenciydi. Ali ise son zamanlarda ailevi sorunlar yaşıyordu. Okul dışında sosyal medya aracılığıyla Ayşe'nin kendisine karşı fark ettiği ilgiyle dalga geçen bir ileti paylaştı.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etige konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

SENARYO 5

Elçin Öğretmen, sınıfındaki öğrencilerin birbirleriyle kaynaşmasını sağlamak için yaptıracağı ikili grup çalışmasında öğrencilerine istedikleri bir arkadaş seçebileceklerini söyledi. Sınıftaki öğrencilerin tümü tek kalan bir öğrenci dışında eş seçimini tamamlamıştı. Öğretmen sınıfta tek başına kalan Ufuk ile o gün derse gelmeyen Umud'u eşleştirdi. Ufuk, Umud ile eşleştiği için çok mutlu ve birlikte çalışmaya istekli olduğunu söyledi. Ancak ertesi gün Umud, Elçin öğretmen derse girer girmez bütün arkadaşlarının içinde tüm öfkesini yansıtarak Ufuk'un çalışkan bir öğrenci olmadığını, kendisine sorulmadan eşleştirme yapılmasının haksızlık olduğunu, bu nedenle onunla asla çalışmayacağını ve sınıftaki bir başka gruba dâhil olmak istediğini söyledi.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

DAVRANIŞ YÖNETİMİ

SENARYO 6

Hatice Öğretmen, öğrencileri için dersinin amacına uygun olarak okul bahçesinde bir etkinlik planladı. Etkinlik sırasında Suat, öğretmenden sınıftan ceketini almak için izin istedi. Daha sonra etkinliğe dâhil oldu. Etkinlik sonrası sınıfa geri döndüğünde, öğrencilerden biri olan Nihan çantasında parasını bulamadığını söyledi. Öğretmen, bu öğrenciye parayı nereye koyduğunu, en son ne zaman orada olduğundan emin olduğunu ve düşürmüş olup olmayacağına ilişkin sorular sordu. Nihan parasının okul bahçesine çıkmadan önce çantasında olduğundan emin olduğunu söyledi. Öğretmen, daha sonra diğer öğrencilerin olay hakkında bilgisi olup olmadığını öğrenmeye çalıştı. Ancak öğretmen öğrencilerden yeterli bilgi alamadı. Öğretmen ders bitiminde teneffüse çıktı. Teneffüste diğer sınıflardan herhangi bir öğrencinin o ders saatinde dışarı çıkmadığını öğrendi. Derse tekrar geldiğinde sınıf defterinin arasında paranın Suat tarafından alındığına ilişkin isimsiz bir not kâğıdı buldu ve öğrenciler arasında Suat'ı suçlayan fısıltılar duyulmaya başladı.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

SENARYO 7

İsmet Öğretmen, derse girdiğinde genellikle gürültülü bir ortamda koşuşturan öğrencilerle karşılaşmaktaydı. Bu durum hem kendisini hem de diğer öğretmen ve yöneticileri rahatsız etmekteydi. Sınıfta bu durumdan duyduğu rahatsızlığını defalarca anlatmasına rağmen öğrencilerde herhangi bir gelişme olmadı. Bir gün okul müdürü, İsmet Öğretmen ile bu durumu görüşmek istediğini söyledi. Okul müdürüne şikâyet edildiği anlaşılan bu duruma Öğretmen çok üzüldü ve öğrencilere bir daha böyle bir durumla karşılaştığında gürültü yapanlara sözlü notu olarak 1 vereceğini söyledi. Ertesi gün, sınıfa geldiğinde yine bir karmaşa

ile karşılaştı ve etrafta koşuşan öğrencilerden birisinin akademik başarısı en yüksek ve çok güvendiği öğrencisi olan Görkem olduğunu fark etti. Sınıfta, Görkem'in düşük not alacağına dair konuşmalar çoktan başladı.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

ZAMAN YÖNETİMİ

SENARYO 8

Fikret Öğretmen, ders işlerken tüm etkinlikleri küçük parçalara ayırmakta öğrencilerin de konuyu anladığından emin olmak için her örneği ikişer defa tekrar etmektedir. Öğrencilerin bir etkinlikte sıkıldığını düşündüğünde ise onu bitirmeden onların sevdiği etkinliklere dönmektedir. Öğrencilerin dikkatlerini canlı tutabilmek için etkinliklerin başlangıç ve bitişini onlara bırakmakta ve nasıl yapacaklarını kendilerinin keşfetmelerini beklemektedir. Öğrenciler sürekli öğretmene ya da birbirlerine soru sormaktadır. Fikret öğretmen, bu durumun öğrencilerin derse ilgisinden kaynaklandığını düşündüğü için çok memnundur, bu nedenle de yetiştiremediği etkinlikleri dert etmemektedir. Ders defterindeki kayıtlar ise ünitelendirilmiş yıllık planda öngörüldüğü şekilde dersin işlendiğini göstermektedir. Ancak diğer sınıflardan ve zümresindeki öğretmenlerin uygulamalarından konu olarak geride kalmıştır ve yapılacak ortak sınav zamanı yaklaşmıştır.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

SENARYO 9

Şeref öğretmen okuluna dönemin ortalarına doğru deprem riskinden dolayı okulları kısa süreli kapatılıp tadilat yapılacak olan bir grup öğrenci geldi. Öğretmen, bu öğrencilerin hem hazırbulunuşluk düzeylerini hem de ilgi ve yeteneklerini öğrenebilmek için dersten sonra sohbet etti. Öğretim konularıyla ilgili kısa sorular sordu ve öğrencilerin ders konularında geride olduklarını öğrendi. Ertesi gün, işlenecek yeni konuya giriş yapmak için bir önceki konuyla ilgili birkaç soru sordu ve yazılı olarak cevaplamaları on dakika süre verdi. Yeni öğrencilerden çoğunluğu, sürenin sonunda yapamadıklarını biraz daha ek süre istediklerini söylediler. Öğretmen, beş dakika daha ek süre verdi. Fakat bu sırada cevaplamayı bitiren öğrencilerden bazıları kendi aralarında konuşmaya, etrafta dolaşmaya başladı. Başka şeylerle ilgilenen ve beklemekten şikâyet eden öğrenciler de oldu. Ek süre bitiminde, yeni öğrenciler sürenin tekrar uzatılmasını istedi. Öğretmen, konuların birbiriyle bağlantılı olduğunun farkındaydı. Bir önceki konuya ilişkin bilgi eksikliği nedeniyle bu konunun anlaşamadığını ve bu öğrencilerin gelmesinden sonra yıllık plana göre bir konu geride kaldığını düşündü. O derste de işlenmesi gereken yeni bir konu vardı.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

ÖĞRETİMİ PLANLAMA PROGRAMLAMA

SENARYO 10

Özcan öğretmen, bu yıl derslerinde rol oynama tekniğini kullanmaya başladı. Öğrencilerin çoğunluğu bu tekniği çok sevmiştir, dersin eğlenceli olduğuna yönelik konuşmalar Öğretmeni mutlu ediyordu. Ayşe, içine kapanık ve sessiz bir öğrenciydi. Ne zaman rol oynama etkinliği gerçekleştirilecek olsa gönülsüz katılıyor, arkadaşlarıyla anlaşmıyor, katıldığı grubun etkinliğini yavaşlatıyordu. Artık arkadaşları da Ayşe ile birlikte çalışmak istememeye başladı. Ayşe, o gün eğer rol oynama etkinliği yapılacaksa o dersi dinlemiyordu. Bir gün Ayşe'nin anne ve babası okula geldi ve öğretmene Ayşe'nin rol oynama etkinliğe katılmasını istemediklerini ve sınıfta bu etkinliğin olduğu her zaman Ayşe'nin eve üzgün geldiğini söylediler. Bugünkü konunun kitaptaki bitiş etkinliği rol oynama tekniğini içeriyordu.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alır mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?

SENARYO 11

Meriç öğretmen, sınıfı küçük gruplara ayırdı ve her gruptan işlenecek konunun kendilerine ayrılan bölümünü hazırlamalarını istedi. Öğretmen grupların yapacakları sunumlardan grupça sözlü notu vereceğini, bu notları da hafta sonu yapılacak olan veli toplantısında açıklayacağını söyledi. Öğrenciler bir hafta boyunca ders sırasında ve dışında çeşitli hazırlıklar yaptı. Öğretmen de gruplar arasında dolaşarak hem çalışmalarını değerlendirdi hem de onlara yardımcı oldu. Sunum günü bir grupta çok önemli rolü olan bir öğrenci öğretmene ve grup arkadaşlarına herhangi bir mazeret bildirmeden gelmedi. Grup, eksik üyeye sunum yapmak istemedi. Öğretmen de sınıfta bulunan grup üyelerinin kaygılı olduğunu gözlemledi. Ancak notların bir an önce tamamlanması gerekiyordu. Bu nedenle öğretmen gruptan bu öğrenci olmadan sunumlarını yapmasını istedi. Eksik üyeye sunum yapan grubun performansı diğer gruplardan daha düşük oldu.

A. BİLGİ EDİNME

1. Bu olayda etiğe konu olabilecek olay nedir?
2. Bu olaydan etkilenen kişiler kimlerdir?
3. Bu kişiler olaydan nasıl etkileniyor?

B. BİLGİYİ DÜZENLEME (ELEŞTİREL DÜŞÜNME VE YANSITMA)

4. Olayı çeşitli bakış açılarıyla ele alr mısınız?

C. ÇÖZÜM

5. Çözüm önerileriniz nelerdir?

6. Bu çözümün ne tür etkileri olabilir?



Ek 2. Anket Formu

Değerli Öğretmen Adayı,

Size cevaplamanız için verilen bu anket, bir doktora tezinin veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde etik duyarlılık, ikinci bölümde ise özyeterlik ölçekleri yer almaktadır. İlk iki bölümde, her maddenin karşısında öğretmen olduğunuzda sınıf yönetiminde karşılaşılabileceğiniz durumlara ilişkin kendi davranış, duygu ve düşüncelerinizi yansıtabileceğiniz seçenekler verilmiştir. Ölçeklerin sağ tarafındaki sütunda verilen seçenekleri, sizin için doğru olan kutucuğa çarpı (X) işareti koyarak belirleyebilirsiniz. Üçüncü bölümde, yalnızca istatistiksel işlemler için yöneltilen kimlik soruları bulunmaktadır. Araştırma bulgularının geçerli ve güvenilir olabilmesi için lütfen bütün maddeleri cevaplayınız ve her madde için yalnızca bir seçeneği işaretleyiniz. Araştırmaya katkınız için teşekkür eder, sizlere başarılı bir meslek yaşamı dilerim.

I.BÖLÜM Aşağıdaki durumlara katılma derecenizi, sizin görüşlerinizi yansıtan rakamın bulunduğu kutucuğa lütfen çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Derslikte oturma planı oluşturulmadan önce, fiziksel ortam hakkında bilgi edinilmelidir.	1	2	3	4	5
2. Derslikteki oturma düzeninin öğrencilerin psikososyal durumlarına etkisi dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
3. Derslikteki oturma düzeni oluşturulurken, öğrencilere farklı davranışın yaratabileceği etkiler göz önünde bulundurulmalıdır.	1	2	3	4	5
4. Öğrenciler için en uygun oturma düzenini bulmak amacıyla farklı seçenekler denenmelidir.	1	2	3	4	5
5. Derslikteki teknolojik araçların ders dışında da kullanılabilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.	1	2	3	4	5
6. Teknolojik araç kullanımı öğrencilere öğretilerek, onların da sorumluluk almaları sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
7. Grup üyelerinin sürekli öğretmen tarafından belirlenmesinin, öğrencilerin özerkliğine zarar verebileceği düşünülmelidir.	1	2	3	4	5
8. Grup üyelerinin belirlenmesinin sadece öğrencilere bırakılmasının, sınıftaki akran ilişkilerini etkileyebileceği göz önünde bulundurulmalıdır.	1	2	3	4	5
9. Gruba üye seçimi sadece öğrencilere bırakıldığı takdirde, eş bulamayan öğrencinin gurunun kırılabilirliği dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
10. Bir grupta yer almak istemeyen öğrencinin grubu değiştirilmelidir.	1	2	3	4	5
11. Grup çalışmasında problem çıktığında, etkinlik bireysel ödevde çevrilmelidir.	1	2	3	4	5
12. Derslik dışı etkinlikler, öğrencilere eğitimin her yerde yapılabileceği görüşünün kazandırılmasında önemlidir.	1	2	3	4	5
13. Sınıfta değerli bir eşya kaybolduğunda, sorunun kaynağını belirlemek amacıyla öğrenciler gözlemlenmelidir.	1	2	3	4	5
14. İstenmeyen davranışlara tepki verilirken, bunun veli-öğretmen-okul ilişkisine etkisi dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
15. Sınıfta değerli bir eşyasını kaybeden öğrencinin zararı, öğretmen tarafından karşılanıp olay kapatılmalıdır.	1	2	3	4	5
16. Sınıfta değerli bir eşya kaybolduğunda, öğrenciler üzerinde arama yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
17. İstenmeyen bir davranıştan caydırmak amacıyla, herkese eşit yaptırım uygulamak için tüm öğrencilere düşük not verilmelidir.	1	2	3	4	5
18. Dersi planlarken, öğrenci yaş grubu özelliklerinin göz önünde bulundurulması önemlidir.	1	2	3	4	5
19. Dersi planlarken, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
20. Öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
21. Derste konular arasında bağlantı kurmaya özen gösterilmelidir.	1	2	3	4	5
22. Öğrencilerde istedik olmayan öğrenmelere yol açabileceği için ders işlerken konu bütünlüğü sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
23. Öğrencilerin derse ilgilerini azaltabileceği için öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında sürecin tamamen öğrencilere bırakılmaktan kaçınılmalıdır.	1	2	3	4	5
24. Öğrencilerde başarısızlık duygusu oluşturabileceği için öğretme-öğrenme etkinliklerinde zorluk-süre ilişkisi sağlanmalıdır.	1	2	3	4	5
25. Öğretim yöntem ve teknikleri belirlenirken, meslektaşlardan fikir alınmalıdır.	1	2	3	4	5
26. Velilerden sınıfta kullanılan öğretim teknikleriyle ilgili dönüt alınmalıdır.	1	2	3	4	5
27. Değerlendirme sürecinde grup üyeleri eksik olan öğrencilerin duygusal durumu dikkate alınmalıdır.	1	2	3	4	5
28. Sınıfta bir etkinliğe katılmak istemeyen öğrenciye, onu etkinlikte tutacak farklı bir görev verilmelidir.	1	2	3	4	5
29. Takım çalışmalarını değerlendirmeden önce, her öğrencinin katkı düzeyinin bilinmesi önemlidir.	1	2	3	4	5

II. BÖLÜM Aşağıdaki durumlarda kendinizi değerlendirdiğinizde, sizin yeterliğinizi yansıtan rakamın bulunduğu kutucuğa lütfen çarpı (X) işareti koyarak belirtiniz.	yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Otlukça yeterli		Cok yeterli	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
1. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
2. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
3. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
4. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
5. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
6. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
7. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
8. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
9. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
10. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
11. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
12. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9	

III. BÖLÜM

Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek

Yaşınız (Lütfen bitirdiğiniz yıl itibarıyla yazınız.): -----

Bölümünüz : -----

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeniniz: -----

Annenizin Mesleği:----- Babanızın Mesleği:-----

Annenizin Eğitim Durumu:----- Babanızın Eğitim Durumu:-----

Anket sona ermiştir. Lütfen tüm maddeleri cevapladığınızdan emin olunuz. Ayırdığınız zaman için tekrar teşekkür ederim.

Gülner Özyıldırım

Araştırma Görevlisi

Ek 3. Bireysel Görüşme Formu

I.BÖLÜM. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Cinsiyetiniz:

Yaşınız (Lüften bitirdiğiniz yıl itibarıyla yazınız.):

Bölümünüz:

Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedeniniz:

Annenizin Mesleği:

Babanızın Mesleği:

Annenizin Eğitim Durumu:

Babanızın Eğitim Durumu:

II. BÖLÜM GÖRÜŞME SORULARI

1. Özyeterlik deyince ne anlıyorsunuz? Kendi cümlelerinizle özyeterlik kavramını kısaca açıkla mısınız?
2. Size göre bir öğretmen hangi alanlarda kendini yeterli hissetmelidir?
3. Bir öğretmen adayı olarak siz kendinizi öğretim stratejilerini kullanmada ne kadar yeterli hissediyorsunuz?
4. Bir öğretmen adayı olarak siz kendinizi sınıf yönetimi alanında ne kadar yeterli hissediyorsunuz?
5. Bir öğretmen adayı olarak siz kendinizi öğrenciyi derse katma konusunda ne kadar yeterli hissediyorsunuz?
- 6.Sahip olduğunuz özyeterlik inancının gelişimine katkıda bulunan unsurlar nelerdir?

Ek 4. Odak Grup Görüşme Formu

I. BÖLÜM. DEMOGRAFİK BİLGİLER

Gruba Ait Demografik Bilgiler:

II. BÖLÜM GÖRÜŞME SORULARI

1. Etik duyarlık ile özyeterlik kavramları arasında bir ilişki görüyor musunuz? Neden? ve Nasıl?
2.
 - a. Öğretmenin sınıfta yaşanan olaylar konusunda bilgi edinmesi ve bu bilgileri düzenlemesi ile kendini öğretim stratejileri konusunda yeterli hissetmesi arasında bir ilişki var mıdır? Düşüncenizi bir örnekle somutlaştırabilir misiniz?
 - b. Öğretmenin sınıfta yaşanan olayların çözüm ve sonuçlarını değerlendirebilmesi ile kendini öğretim stratejileri konusunda yeterli hissetmesi arasında bir ilişki var mıdır? Düşüncenizi bir örnekle somutlaştırabilir misiniz?
3.
 - a. Öğretmenin sınıfta yaşanan olaylar konusunda bilgi edinmesi ve bu bilgileri düzenlemesi ile kendini sınıf yönetimi konusunda yeterli hissetmesi arasında bir ilişki var mıdır? Düşüncenizi bir örnekle somutlaştırabilir misiniz?
 - b. Öğretmenin sınıfta yaşanan olayların çözüm ve sonuçlarını değerlendirebilmesi ile kendini sınıf yönetimi konusunda yeterli hissetmesi arasında bir ilişki var mıdır? Düşüncenizi bir örnekle somutlaştırabilir misiniz?
4.
 - a. Öğretmenin sınıfta yaşanan olaylar konusunda bilgi edinmesi ve bu bilgileri düzenlemesi ile kendini öğrenciyi ders katma konusunda yeterli hissetmesi arasında bir ilişki var mıdır? Düşüncenizi bir örnekle somutlaştırabilir misiniz?
 - b. Öğretmenin sınıfta olayların çözüm ve sonuçlarını değerlendirebilmesi ile kendini öğrenciyi derse katma konusunda yeterli hissetmesi arasında bir ilişki var mıdır? Düşüncenizi bir örnekle somutlaştırabilir misiniz?

Ek 5. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Kullanım İzinleri

16.05.2018

Gmail - A REQUEST FOR YOUR SELF-EFFICACY TOOLS



gülnar özyıldırım <gulnarozyildirim@gmail.com>

A REQUEST FOR YOUR SELF-EFFICACY TOOLS

2 ileti

gülnar özyıldırım <gulnarozyildirim@gmail.com>
Alıcı: Hoy.17@osu.edu

Dear Anita WoolfolkHoy

I am Gülnar Özyıldırım. I am a research assistant from Akdeniz University in Turkey. For my doctoral thesis, I want to use your self-efficacy scale if you give me permission about it.
I am looking forward to your reply,

Best Regards :)

Anita Woolfolk Hoy <anitahoy@me.com>
Alıcı: gülnar özyıldırım <gulnarozyildirim@gmail.com>

You are welcome to use the TSES in your research. This website might be helpful to you:

<http://u.osu.edu/hoy.17/research/instruments/>

Best wishes in your work.

Anita Woolfolk Hoy, PhD
Professor Emerita
The Ohio State University
7655 Pebble Creek Circle, Unit 301
Naples, FL 34108

anitahoy@mac.com
415-640-2017

<http://u.osu.edu/hoy.17/>

[Alıntılanan metin gizlendi]



gülнар özyıldırım <gulnarozyildirim@gmail.com>

ölçek kullanım izni

2 ileti

gülнар özyıldırım <gulnarozyildirim@gmail.com>

Alıcı: jaleus@metu.edu.tr

Hocam merhaba, ben akdeniz üniversitesinde araştırma görevlisiyim. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen öğretmenlerin özyeterlik inançlarına yönelik ölçeğin sizin uyarlanan versiyonunu kullanmak için izninizi rica diyorum

Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

Alıcı: gülнар özyıldırım <gulnarozyildirim@gmail.com>

Gülнар merhaba,

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini çalışmada kullanabilirsin.

Çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakıroğlu
ODTÜ Eğitim Fakültesi

07.05.2018 09:44 tarihinde gülнар özyıldırım yazdı:

[Alıntılanan metin gizlendi]

Ek 6. Veri Toplama İzinleri

Evrak Tarih ve Sayısı: 08/11/2017-E.40494



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı



Sayı : 41451571-730.08.03-E.40494
Konu : 4.SINIF Öğrencilerinin okul den.ve
öğr.uygulaması raporlarının inceleme
talebi

08/11/2017

Sayın Arş.Gör.Gülнар ÖZYILDIRIM

İlgi : 05/10/2017 tarihli ve BİLA sayılı yazı,

Fakültemiz Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı Araş.Gör. Gülнар ÖZYILDIRIM Öğretmen Adaylarının Sınıf İçi Uygulamalar Konusundaki Etik Duyarlılık Düzeyleri ve Öz yeterlilik Algıları arasındaki ilişki başlıklı doktora tezi için 2017-2018 akademik yılı güz yarıyılı Fakültemiz İngiliz Dili Eğitimi , Türkçe Eğitimi , Matematik Eğitimi, Sosyal Bilgileri Eğitimi Anabilim Dallarının 4. sınıf Okul Deneyimi raporlarını ve Okul Öncesi Eğitimi , Fen Bilgisi Eğitimi, Sınıf Eğitimi Anabilim Dallarının 4. sınıf Öğretmenlik Uygulaması raporlarını incelemesi dekanlığımızca uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Hilmi DEMİRKAYA
Dekan V.

08/11/2017
08/11/2017 Fak.Sek. V.
08/11/2017 Eğ.Fak.Dek. Yrd.

Hülya BELGE
Dilek HATİPOĞLU
Doç.Dr. Bekir DİREKÇİ

Evrak Doğrulama İçin : <http://ebys.akdeniz.edu.tr/enVision/Dogrula/K454FBA>

Adres: Akdeniz Üniversitesi Rektörlüğü, Eğitim Fakültesi Dekanlığı, 07058
Kampus/ANTALYA
Telefon: 0 242 226 19 50 Faks: 0 242 226 19 53
e-Posta: yaziisi@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: <http://egitim.akdeniz.edu.tr> - Pin Kodu: 71291

Bilgi için: Hülya BELGE
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni
Tel No: 242 310 6933



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı : 41451571-044-E.30309
Konu : Anket Çalışması

07/03/2018

Sayın Ar.Gör. Gülnar ÖZYILDIRIM

İlgi : 20/02/2018 tarihli ve BİLA sayılı yazı,

Doktora çalışmanızda kullanmak için Fakültemiz Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Fen Bilgisi Anabilim Dalı, İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı Lisans Programlarında öğrenim görmekte olan son sınıf öğretmen adaylarına uygulamak istediğiniz anketin yapılmasının uygunluğu konusundaki 02.03.2018 tarih ve 4/1 sayılı Bilim Kurulu Kararı ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-imzalıdır

Prof.Dr. Mehmet CANBULAT
Dekan

Ek: Bilim Kurulu Kararı (1 sf)

Ek 7. İntihal Raporu

16.05.2018

Turnitin

[Sınavlar](#)
[Öğrenciler](#)
[Not Defteri](#)
[Kütüphaneler](#)

[Tercihler](#)

Bu sayfa hakkında

Bu sizin ödev kutunuzdur. Bir yazılı ödevi görüntülemek için yazılı ödevin başlığını seçin. Bir Benzerlik Raporunu görüntülemek için yazılı ödevin benzerlik sütunundaki Benzerlik Ra ikonunu seçin. Tıklanabilir durumda olmayan bir ikon Benzerlik Raporunun henüz oluşturulmadığını gösterir.

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ UYGULAMALARI KONUSU...

Gelen Kutusu | Görüntüleniyor: yeni ödevler ▼

Dosyayı Gönder Çevrimiçi Derecelendirme Raporu | Ödev ayarlarını düzenle | E-posta bildirmeyenler

[Sil](#) [İndir](#) [Şuraya taşı...](#)

<input type="checkbox"/>	Yazar	Başlık	Benzerlik	web	yayın	student papers	Puanla	cevap	Dosya	Ödev Numarası	Tarih
<input type="checkbox"/>	Gülner Özyıldırım	ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF İÇİ UYGULAMAL...	%8 %8	7%	7%	N/A	--	--	ödev indir	964494406	16-M

Handwritten signature

Ek 8.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gülnar ÖZYILDIRIM

Doğum Yeri ve Tarihi :09.06.1988

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngiliz Dili Eğitimi

Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri :

Diğer Dergilerde Yayımlanan Makaleler

Özyildirim G., Kayıkçı K.(2017). The Conflict Management Strategies of School Administrators While Conflicting With Their Supervisors. *European Journal of Education Studies*, 3, pp.1-20.

Sabancı A., Çimili Gök E.B., Özyildirim G. (2017). School Managers' Electronic Communication Preferences and Their Implications for Future. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 25, pp.1083-1098.

Özyildirim G., Kayıkçı K. (2017). The Assessment on The Application of School Administrator Selection In Turkey Related To Competency And Career Principles Of Human Resource Management. *European Journal of Education Studies*, 3, pp.270-297.

Özyildirim G., Aksu M. (2016). An Investigation on Developmental Supervision Model: Supervisors' and Administrators' Opinions and Teachers' Expectations. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 6, pp.125-146.

Aksu M., Aksu T., Özyildirim G.(2015). Theory-practice relations: the views of school administrators", *Contemporary Educational Leadership*, vol.2, pp.72-95.

Sabancı A., Özyildirim G., İmşir R.(2014). The Effect of ICT Usage on the Classroom Management: A Case Study in Language Teaching. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 2, pp.232-245.

Hakemli Kongre / Sempozyumların Bildiri Kitaplarında Yer Alan Yayınlar

Özyildirim G., Özyıldırım Gümüş F. (2017).Investigation of preservice elementary mathematics teachers' ethical sensitivities in terms of some variables. *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, Ankara, TÜRKİYE, 11-13 Mayıs 2017, pp.303-305

Özyildirim G., Özyıldırım Gümüş F. (2017). An investigation of preservice elementary mathematics teachers' beliefs about classroom management according to some variables, *12. Uluslararası Eğitim Yönetimi Kongresi*, Ankara, TÜRKİYE, 11-13 Mayıs 2017, pp.306-308.

Özyildirim G., Kayıkcı K.(2017). İl milli eğitim müdürlüğü bünyesindeki maarif müfettişleri biriminin örgütsel yalnızlık açısından incelenmesi. *9. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, Antalya, TÜRKİYE, 1-3 Kasım 2017, pp.23-24

Sabancı A., Özyildirim G.(2017). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin etiksel olaylara yönelik algıları. *9. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, Antalya, TÜRKİYE, 1-3 Kasım 2017, pp.50-51

Karataş S., Özyildirim G., Su A. (2016). Lisansüstü öğrencilerinin eğitimin ekonomi üzerindeki etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Antalya, TÜRKİYE, 21-24 Nisan 2016, ss.1-10

Sabancı A., Özyildirim G., Engür A. (2016). Akademisyenlerin görüşlerine göre soruşturmacı olarak soruşturma süreçlerinde etik ilke ve kurallara uygun davranma düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması", *VIII. Uluslararası Eğitim Denetimi Kongresi*, Antalya, TÜRKİYE, 13-15 Ekim 2016, pp.19-19

Sabancı A., Özyildirim G., Engür A. (2016). Denetmenlerin karşılaştıkları sorun durumlarına ilişkin çözümlerinin etik türleri açısından değerlendirilmesi", *EYFOR VII*, Girne, KUZEY KIBRIS TÜRK CUM., 3-5 Kasım 2016, pp.146-147

Sabancı A., Özyildirim G., Engür A. (2016). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgiye erişim ve bilgiyi değerlendirmedeki tutum ve davranışları ile bu süreçte karşılaştıkları sorunlar, *EYFOR VII*, Girne, KUZEY KIBRIS TÜRK CUM., 3-5 Kasım 2016, pp.144-145

Aksu M., Özyildirim G. (2014). How do educational administrators see the issues on access to education of disadvantaged children? A phenomenological study,

INTE 2014 (International Conference on New Horizons in Education), Paris, FRANSA, 24-28 Haziran 2014, pp.1-1

Sabancı A., İmşir R. , Özyildirim G.(2013). English language teachers' views about the effect of ICT on the classroom management: A Case Study. *The 8th International Topical Conference ecoMEDIAeurope Network. e-Competence, Antalya, TÜRKİYE, 27-29 Mayıs 2013, pp.87-99*

Aksu M., Aksu T., Özyildirim G. (2013). How do educational administrators see theory and practice relations?." *ENIRDELM 2013 (European Network for Improving Research and Development in Educational Leadership and Management),, Portoroz, SLOVENYA, 19-21 Eylül 2013, pp.1-1*

Kitap ve Kitap Bölümleri

Kayıkçı K., Özyildirim G.(2016). Supervision as a Personnel Development Device. içinde: R. V. Nata(Ed). *Progress in Education*,. NOVA Publications , New York, pp.87-106.

İş Deneyimi: Antalya-Korkuteli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi, İngilizce Öğretmeni. (2010-2013)

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Görevlisi (2013-devam ediyor).

Çalıştığı Kurumlar : Milli Eğitim Bakanlığı

Akdeniz Üniversitesi

İletişim

E-Posta Adresi : gulnarozyildirin@gmail.com

Tarih : 03.07.2018