

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ, TEFTİŞİ VE PLANLAMASI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN
ADAYLARI VE ANTALYA'DA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze ATEŞ

Antalya, 2016

T.C
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ, DENETİMİ TEFTİŞİ VE PLANLAMASI
TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN
ADAYLARI VE ANTALYA'DA GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ
KARŞILAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Gamze ATEŞ

Danışman: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Antalya, 2016

DOĞRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakçalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitü tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

20/06/2016

Gamze ATEŞ

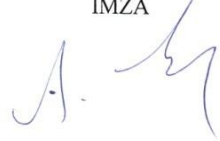
İmzası

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Gamze ATEŞ'in bu çalışması 27.07.2016 tarihinde jürimiz tarafından **Eğitim Bilimleri** Anabilim Dalı **Eğitim Yönetimi ve Denetimi** Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir

Başkan : Doç. Dr. Ali SABANCI
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü

İMZA



Üye : Yrd. Doç. Dr. Özgür ÖNEN
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



Üye (Danışman) : Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Eğitim Bilimleri Bölümü



YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ANTALYA'DA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZYETERLİK ALGILARININ KARŞILAŞTIRILMASI

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

Prof. Dr. Yusuf TEPELİ
Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

Akademik çalışmalarımın bir başlangıcı ve ilerleyen yıllarımda bana büyük getirileri olacağına inandığım bu çalışmamda bilgi birikimi, hayat tecrübesi, kişiliği ile her zaman örnek alacağım, güvenini hep yanımda hissettiğim değerli tez danışmanım Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI' YA yardımlarından ve bu tezin tamamlanmasında gösterdiği titiz çalışmalarından dolayı şükranlarımı sunarım.

Araştırma ölçeğini uyguladığım okullarda görev yapan tüm idarecilere, öğretmenlere ve ölçeği uyguladığım bütün öğretmen adaylarına sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Hayatımın her anında ve aldığım bütün kararlarda her zaman yanımda olan, beni destekleyen, çalışmalarım boyunca bilgisinden ve tecrübesinden yararlandığım hayat arkadaşım Necati ATEŞ'E ve daha çok küçük olmasına rağmen beni olgunlukla karşılayan kızım Ayşe Hafsa ATEŞ'E sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak bugünlere gelmemde en büyük emeği olan canım annem Hamide TURGUT ve babam Adem TURGUT' a sonsuz teşekkür ederim.

ÖZET

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ANTALYA'DA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENELRİN ÖZYETERLİK İNANÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Ateş, Gamze

Yüksek Lisans, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Yöneticisi: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

Haziran 2016, 131 sayfa

Bu araştırmanın amacı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile Antalya İli merkez ilçelerde ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmaktır. Araştırma genel tarama modelindedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının yaş, cinsiyet, okul türü, sosyo-ekonomik çevre, eğitim durumu, branş ve öğretmen mevcudu değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ve aday öğretmenlere Tschanner- Mogan, Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek "Öğrenci Katılımı", "Öğretim Stratejileri" ve "Sınıf Yönetimi" olmak üzere üç alt boyutu barındırmaktadır. Verilerin analizinde Pearsonkorelasyon, ANOVA, t testi teknikleri kullanılmıştır. Ölçek Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan 380 öğretmen ve Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayı arasından 216 öğretmen adayına uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS for Windows 23.0 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, sosyo kültürel çevre, okul mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık görülmezken; okul türü ve branş faktöründe anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları öğretmenlere göre daha düşük olduğu tespit edilirken; cinsiyet ve eğitim durumu değişkenine göre özyeterlik algılarında anlamlı bir değişiklik olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, özyeterlik inancı, öğretmen adayı

ABSTRACT

COMPARISON WITH AKDENİZ UNIVERSITY FACULTY OF EDUCATION PRE-SERVICE TEACHERS AND TEACHERS' SELF- EFFICACY BELIEFS WORKING IN ANTALYA

Ateş, Gamze

Post Graduate, Department of Educational Sciences

Supervisor: Doç. Dr. Kemal KAYIKÇI

June 2016, 131 pages

The purpose of this study is to compare with teachers' sense of self-efficacy beliefs and pre-service teachers' self-efficacy beliefs in terms of some variables. The study employed general screening model. In accordance with their purpose, whether teachers' and pre-service teachers' self efficacy beliefs show a significant difference in term of gender, graduation grade, graduation branch, type of school, career, age and length of service was investigated. "Teachers' Sense of Self-efficacy Scale" which was developed by Tschannen-Morgan and Hoy (2001) and translated into Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005) was applied to teachers and pre-service teachers. The scale consists of three factors bearing the names "Efficacy in Student Engagement", "Efficacy in Instructional Strategies" and "Efficacy in Classroom Management". The data were analyzed by Pearson Korelation, ANOVA and t test which are parametric test techniques. The scale was applied to 380 teachers in Antalya's central boroughs and 216 pre-service teachers in Akdeniz University Faculty of Education Department with sample random sampling method. The obtained data were analyzed with SPSS for Windows 23.0 program. According to the findings teachers' sense of self-efficacy beliefs did not differ significantly in terms of gender, graduation grade, career, age and length of service but type of school and graduation branch differ in term of teachers' sense of self-efficacy beliefs. Pre-service teachers' self-efficacy beliefs were lower than teachers' sense of self-efficacy beliefs. Moreover; Pre-service teachers' self-efficacy beliefs did not differ in terms of gender, branch and graduation level.

Key Words: Teacher, Self-efficacy, Pre-service Teacher

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.2Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri.....	54
Tablo 3.3Öğrencilerin Kişisel Bilgileri.....	55
Tablo 3.4Faktör Yük Değerleri.....	56
Tablo 4.1 Ölçek Maddeleri Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri.....	60
Tablo 4.2Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	61
Tablo 4.3Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri	62
Tablo 4.4 Öğretmen ve Öğrencilerin Özyeterliğinin Karşılaştırılması.....	62
Tablo4.5Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	64
Tablo4.6Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi	66
Tablo4.7Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	67
Tablo4.8 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	69
Tablo4.9Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Kıdem DeğişkenineGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	72
Tablo 4.10Ölçek Puanlarının Sosyo-Ekonomik Çevreye Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	74
Tablo 4.11 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	76
Tablo 4.12Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	78
Tablo 4.13Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi	81
Tablo 4.14 Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	83
Tablo 4.15Öğrencilerin Ölçek Puanlarının CinsiyetlerineGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	84

Tablo 4.16Öğrencilerin Ölçek Puanlarının BranşlarınaGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	86
--	----



KISALTMALAR

EARGED:Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEGP: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi

ÖYGM: Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü

YÖK: Yüksek Öğrenim Kurumu



İÇİNDEKİLER LİSTESİ

DOĞRULUK BEYANI	i
ONAY	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
TABLolar LİSTESİ.....	vi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	viii
İÇİNDEKİLER	ix

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar	5
1.3 Araştırmanın Önemi	6
1.4 Araştırmanın Varsayımları (Sayılıtları)	6
1.5 Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.6 Tanımlar	7
1.7Araştırma Yöntemi.....	7

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRANSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1Özyeterlik İnancı ve Kavramsal Çerçeve.....	8
2.1.1 Özyeterlik Kavramı.....	11
2.1.2 Öğretmen Özyeterliği.....	15
2.2 Sosyal Öğrenme Kuramı	20
2.3 Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler.....	21
2.4 Meslek Olarak Öğretmenlik.....	24
2.4.1 Öğretmenliğin Tarihsel Gelişimi.....	24
2.4.2 Öğretmenliğin Tanımı.....	26
2.4.3 Öğretmenliğin Tarihçesi.....	27

2.5 Değişen Öğretim Teknikleri.....	29
2.6 Değişen Öğretmenlik Anlayışı.....	31
2.7 Eğitimde Temel Eğitimin Yeri ve Önemi	32
2.7.1 İlk Öğretmen Okulları.....	32
2.7.2 Köy Enstitülerinin Kurulması	33
2.8 Hükümet Programlarında Temel Eğitimin Yeri	34
2.9 Diğer Gelişmeler	36
2.10 İlköğretim Eğitimi.....	38
2.11 Ortaöğretim ve Liseler	40
2.12Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Araştırmalar	43

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

YÖNTEM

3.1 Araştırma Modeli	52
3.2 Evren ve Örneklem	52
3.3 Veri Toplama Araçları	54
3.3.1 Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	55
3.3.2. Çalışmada Kullanılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği	55
3.4 Anket Madde Faktör Yük Değerleri	56
3.5 Verilerin Toplanması	57
3.6 Veri Analizi.....	59

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

4.1 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.....	60
4.2 Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri.....	61
4.3 Öğretmen ve Öğrencilerin Özyeterlik algılarının Karşılaştırılması.....	62

4.4 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	62
4.5. Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi	63
4.6Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	65
4.7 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	67
4.8Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Kıdem DeğişkenineGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	69
4.9Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	71
4.10 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Okul MevcudunaGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	74
4.11 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	76
4.12 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi	78
4.13 Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşma Durumu	80
4.14 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi	83
4.15 Öğren.....	84
4.16 Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi	85

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 Sonuç ve Tartışma.....	89
5.2 Öneriler	97
KAYNAKÇA	100
EKLER	111

Ek- 1 Araştırma İzin Onayı	111
Ek- 2 alışmada Kullanılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği.....	112
Ek-3 İntihal Raporu.....	114
Ek-4 Ölçek İzin Belgesi	115
Ek-5 Bildirim Sayfası.....	116
ÖZGEÇMİŞ	117



BÖLÜM I.

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Ülkemizde son yıllarda giderek önem kazanan ve toplumu yakından ilgilendiren eğitim konusunun başlıca sorunlarından birinin öğretmen yetiştirme ve yetiştirilen öğretmenin niteliği olduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin yeterliliklerini etkileyen unsurlardan biri de öğretmenlerin bireysel yeterlik algılarıdır.

Eğitim-öğretimin tüm yönleriyle daima değişkenlik gösteren özelliklere sahip olması sebebiyle, bu özellikleri etkileyen en önemli konulardan biri olan öğretmen öz-yeterliliğinin ve bu yeterlilik için gerekli şartların sürekli tartışılması ve geliştirilmesi gereklidir. Bu nedendir ki öğretmenlerin yeterliliklerine dair çalışmalar süreklilik arz etmektedir.

Öğretmen yeterlikleri çok geniş kapsamlıdır. Öyle ki öğretmen yeterlikleri kapsamında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan çalışmalarda çok sayıda yeterlik alanları tespit edilmiştir. Bu yeterlikler ana başlıklarıyla şunlardır (Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, 2009):

- a) Kişisel ve mesleki değerler,
- b) Mesleki gelişim,
- c) Öğrenciyi tanıma,
- d) Öğretmen ve öğrenme süreci,
- e) Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme,
- f) Okul, aile ve toplum ilişkileri,
- g) Program ve içerik bilgisi

Öğretmen yeterlikleri konusunda yapılan bu çalışmaya katkı sağlaması amacıyla, öğretmen yeterlikleri ile ilgili Millî Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında YÖK-MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve EARGED tarafından hazırlanan çalışmalar gözden geçirilmiştir. Ayrıca, 5 ülkeye (İngiltere,

ABD, Seyşel Adaları, Avustralya ve İrlanda) ait yeterlik dokümanları incelenmiş ve ortak yönleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada 21. yy. da “öğrencinin, öğretmenin ve öğretme-öğrenme sürecinin niteliği ne olmalıdır” sorularına cevap aranmıştır.

Seminer çalışması sonunda öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin, ana yeterlik alanları, ana yeterliklere ait alt yeterlikler, alt yeterliklere ait performans göstergeleri şeklinde belirlenmesinin uygun bir model olduğu kararına varılmıştır.

Kişisel ve mesleki değerler konusunda öğretmen öğrencileri birey olarak görür. Öğrencilerin sosyal ve kültürel farklılıklarını, yaptıklarını ve ilgilerini dikkate alarak en yüksek düzeyde öğrenmeleri ve gelişmeleri için çaba harcar. Öğrencilerinde geliştirmek istediği kişilik özelliklerini kendinde yansıtır. Diğer çalışma arkadaşlarının başarılı deneyimlerinden faydalanır. Alt yeterlikler ise şunlardır; öğrencilere değer verme, anlama ve saygı gösterme, öğrencilerin öğrenebileceğine ve başarabileceğine inanma, ulusal ve evrensel değerlere önem verme, öz değerlendirme yapabilme, kişisel gelişimi sağlama, mesleki gelişmeleri izleme ve katkı sağlama, okulun iyileştirilmesinde görev ve sorumlulukları yerine getirmedir.

Öğrenciyi tanıma yeterliliği öğrencinin tüm özelliklerini ilgi ve ihtiyaçlarını bilmesi geldiği ailenin ve çevrenin sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanımasıdır. Alt yeterlikler ise; gelişim özelliklerini tanıma, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alma, öğrenciyeye değer verme, öğrenciyeye rehberlik etmektir.

Öğretme ve öğrenme süreci yeterliliğinde öğretmen öğretme ve öğrenme sürecini planlar, uygular ve yönetir. Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlar. Alt yeterlikleri ise; dersi planlama, öğretme ve öğrenme süreci materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimidir

Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme yeterliliğinde öğretmen öğrencilerin gelişim ve öğrenmelerini değerlendirir ve öğrencilerin birbirlerini, kendilerini değerlendirmelerini sağlar. Ölçme sonuçlarını daha iyi bir eğitim için kullanır ve bu bilgileri veli, öğrenci ve yöneticilerle paylaşır. Alt yeterlikleri ise; ölçme ve değerlendirme yöntem ve tekniklerini belirleme, değişik ölçme teknikleri kullanarak öğrencinin öğrenmelerini ölçme, verileri analiz ederek yorumlama, öğrencinin

gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim sağlama, sonuçlara göre öğretme-öğrenme sürecini gözden geçirmedir.

Okul, Aile ve Toplum İlişkileri yeterliliklerinde öğretmenokulun bulunduğu çevrenin doğal, sosyo-kültürel ve ekonomik özelliklerini tanır. Aileleri ve toplumu eğitim sürecine katılmaları yönünde teşvik eder. Alt yeterlikleri ise; çevreyi tanıma, çevre olanaklarından yararlanma, okulu kültür merkezi durumuna getirme, aileyi tanıma ve ailelerle ilişkide tarafsızlık, aile katılımı ve işbirliği sağlamadır.

Program ve İçerik Bilgisi yeterliliğinde öğretmenTürk Milli Eğitim Sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile özel alan öğretim programının yaklaşım, amaç, hedef, ilke ve tekniklerini bilir ve uygular. Alt yeterlikler ise; Türk Milli Eğitiminin Amaçları ve İlkeleri, Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi, Özel Alan Öğretim Programını İzleme Değerlendirme ve Geliştirmedir.

Brookover ve arkadaşları, okul ortamında başarıyı etkileyen değişkenleri inceledikleri araştırmalarında, yüksek başarı gösteren okullardaki öğretmenlerin, öğrencilerinin başarı veya başarısızlıklarından sorumluluk duyduklarını, onlara büyük bir ilgi gösterdiklerini ve zamanlarının çoğunu eğitim için harcadıklarını ortaya koymuşlardır. Buna ilâveten, Brophy ve Evertson yapmış oldukları bir çalışmada, öğrencilerinin öğrenme kazanımlarının arttırılmasında başarılı olan ve yüksek beklentilere sahip olma eğilimi gösteren öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrendiğinden mutlaka emin olmak istediklerini öne sürmüştür. Ayrıca bu tür öğretmenlerin, zorluklarla karşılaştıklarında, öğrencilerinin öğrenememesi için neden aramadan, uygun öğretim metotlarını keşfederek zorlukların üstesinden gelebildikleri tespit edilmiştir (Akt.: Gibson ve Dembo, 1984:569).

Yurt dışında yapılan çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini yeterli buldukları durumlarda daha istekli bir şekilde işe katıldıkları ve bunun neticesinde karşılaştıkları problemleri çözmeye isteklerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca yaşadıkları sorunlara karşı kendilerini daha fazla geliştirmeleri gerektiği inancı hakim olmaktadır. Buna rağmen öğretmenlerin kendilerini yeterli görmedikleri durumlarda görev alma isteklerinin düşük olduğu ve karşılaşılan negatif olaylar sonucunda daha çabuk vazgeçme eğilimi gösterdikleri gözlemlenmiştir.

Genel anlamda özyeterlik inancı yüksek bireylerin başarı durumlarının olumlu anlamda değişim gösterdiği görülmektedir (Kıvılcım; 2014).

Yurt içinde yapılan çalışmalarda özyeterlik inancı yüksek öğretmenlerin sınıf içerisindeki ders planlama becerilerinin ve isteklerinin daha yüksek olduğu gözlemlenmiş buna ilaveten mesleki motivasyon ve mesleki başarı konularında özyeterliğin önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir (Bıkmaz; 2004).

Yeşilyurt'a (2013) göre Öğretmen ve öğretmen adaylarının belli bir alan ile ilgili öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik pek çok çalışmaya rastlanılmaktadır. Öğretmen öz-yeterliğiyle ilgili olarak Türkiye'de öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde yapılan çalışmaların odak noktasında ölçek geliştirme (Aypay, 2010; Bozdoğan & Öztürk, 2008; Camadan, 2012; Cerit, 2010; Capri & Kan, 2006; Hacıfazlıoğlu, Karadeniz & Dalgıç, 2011; Kılınç, 2011), mesleki yeterlik (Capri & Celikkaleli, 2008), öğretmen öz-yeterlik inancı (Ekici, 2006), öz-yeterliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisi (Ağgöl Yalçın, 2011; Gürlen, 2011; Kafkas, Acak, Coban & Karademir, 2010; Saracaloğlu & Aydoğdu, 2012; Yavuz & Memis, 2010; Yenice, 2012; Yucel & Yalcın, 2009), bilgisayar, matematik, fizik, kimya ve biyoloji dersleri basta olmak üzere çeşitli derslere karşı öz-yeterlik inancı (Akkoyunlu & Orhan, 2003; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu & Soran, 2006; Harurluoğlu & Kaya, 2009; Karadeniz, 2011; Kiremit, 2006; Maskan, 2010; Orhan, 2005; Tekinarslan, 2011) olduğu dikkati çekmektedir (Akt: Yeşilyurt,2013).

Azar'a (2010) göre öğretmen adaylarına verilen eğitimin özyeterlik inançları üzerinde önemli etkileri olduğu görülmüş ve Eğitim fakültelerinde öğrenim gören adayların düzenli bir şekilde özyeterlik inancını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması gerektiği; öğretmen yetiştirme programlarında daha çok özyeterlik inancını geliştiren çalışmalara yer verilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır.

Ülkemizde yapılan öğretmen adayları ve öğretmenlerle ilgili özyeterlik çalışmalarında daha çok ölçek geliştirme, mesleki yeterlilik, özyeterliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisi ve farklı derslere karşı özyeterlik inancı boyutlarının çalışıldığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemeye yönelik bir çalışmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu çalışmada öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik

inançları farklı demografik özellikleri karşılaştırılmaları bakımından incelenmesinin alandaki çalışmalara katkı sağlaması hedeflenmiştir.

1.2 Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar

Araştırmamızın amacı Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğrencileri ile Antalya İli merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Antalya İli merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne durumdadır?
2. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenlik özyeterlik algıları ne düzeydedir?
3. Son sınıf öğretmen adayları ile görev yapmakta olan öğretmenler arasında öz-yeterlik algısı bakımından anlamlı farklılık var mıdır? Varsa bu farklılığın kaynağı nedir?
4. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler arasında öğretmen öz-yeterlik algısı okul türüne, cinsiyete, yaşa, kıdeme, sosyo-ekonomik çevre, eğitim düzeyine, okul mevcudu ve branşa göre değişiklik göstermekte midir?
5. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları cinsiyete ve branşa göre farklılık göstermekte midir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmen yetiştirme genel müdürlüğünün hazırlamış olduğu öğretmen genel yeterlikleri çalışması 1. Ulusal rapor'a göre (2004); Eğitim ve öğretimin bütün boyutlarıyla dinamik bir yapıya sahip olması, bu süreçte önemli bir rol üstlenen öğretmenin görevinin ve bu görevin gerektirdiği niteliklerin sürekli sorgulanmasını ve geliştirilmesini gerektirmektedir. Bu nedenle Millî Eğitim Bakanlığı'nın Üniversitelerle iş birliği yaparak, öğretmen yeterlikleri üzerine yürüttüğü çalışmalar da süreklilik göstermelidir. İlk ve orta öğretimde yeniden bir yapılanmaya gidildiği, yoğun bir program geliştirme çalışmalarının yapıldığı günümüzde, ideal bir öğretime bulunması gereken genel yeterlikler ile özel alan yeterliklerinin

belirlenmesi, birçok açıdan yarar sağlayacaktır. Bu yeterliklerin; Öğretmen yetiştirme ve istihdam etme politikalarının belirlenmesinde, Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitiminde, Öğretmenlerin seçiminde, Öğretmenlerin iş başarımlarının değerlendirilmesinde, Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve geliştirmelerinde kullanılacağı düşünülmektedir. Bu çalışma öğretmen ve öğretmen adayların özyeterlik inançlarını karşılaştırarak ne durumda olduğunu ortaya koyması bakımından ve bu nedenle yukarıda belirtilen hedefler doğrultusunda kullanılabilir olması dolayısıyla önemlidir. Özyeterlik inancı ile ilgili çalışmalar genel olarak özyeterliğin çeşitli değişkenlerle ilişkisini ve çeşitli derslere karşı özyeterlik inancını belirlemeye yönelik çalışmalardır. Ülkemizde öğretmenlerin özyeterlik inançlarının meslek hayatları boyunca ne tür değişimler gösterdiği ve bu değişimlerin kaynaklarının neler olduğunu konusunda ulaşılabilen kaynaklarda henüz bilgi bulunmamaktadır. Bu çalışma öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının belirtilen değişkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak olması bakımından önem arz etmektedir.

1.4 Sayıtlar

- 1.Çalışma Grubunda yer alan öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin temsil niteliğine sahip olduğu varsayılmıştır.
- 2.Araştırma için geliştirilen veri toplama araçları, araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
3. Araştırmaya katılan kişiler gönüllü katıldıkları için ölçek isteğe bağlı uygulanmıştır. Bu nedenle ölçekteki sorulara samimi cevaplar verdikleri varsayılmaktadır.

1.5 Kapsam ve Sınırlamalar

Çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile Antalya il merkezinde görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Sınırlılıklar ise;

- 1.Çalışma Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile sınırlıdır.
- 2.Çalışma Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler ile sınırlıdır.

3.Araştırma Öğretmen adayları ve öğretmenlere uygulanacak ölçek ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Öğretmen Öz-yeterliği: “Bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı” (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.473)

Öz-yeterlik: “İnsanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır.” (Bandura, 1986).

Öğretmen: Öğrenmeye rehberlik eden kişi

1.7 Araştırma Yöntemi

Çalışma grubundaki Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile Antalya il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılacak araştırmanın bu bölümünde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile Antalya il merkezinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla yapılacak araştırmada “Öğretmen öz-yeterlikölçeği” kullanılacaktır.

Araştırma verilerinin toplanmasında iki boyut göz önünde bulundurulacaktır. Bunlar:

1. Kuramsal Boyut

2. Uygulama Boyutudur.

Araştırmanın kuramsal boyutunu oluşturmak amacıyla konuyla ilgili yerli ve yabancı kaynaklar taranmış olup, kuramsal boyut oluşturulmuştur.Uygulama boyutunda ise veri toplama aracı olarak, yerli ve yabancı kaynaklartaranarak, yayınlar incelenerek, uzman görüşleri de alınarak “öğretmen öz-yeterlik ölçeği” araştırmada uygulanmıştır. Uygulama öğretmen adaylarına ve öğretmenlere yapılmış ve sonuçlar istatistikî yöntemlerle irdelenmiş, sonuçlar değerlendirilmiştir.

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal çerçevesi temel kavramlar üzerinden açıklanmaya çalışılmıştır. Bu temel kavramlar şunlardır: “ Özyeterlik İnancı, Özyeterlik Kavramı, Öğretmen Özyeterliği, Sosyal Öğrenme Kuramı”.

2.1. Özyeterlik İnancı ve Kavramsal Çerçeve

Ülkemizde yıllardır üzerinde tartışılan konulardan biri de eğitim sistemidir. Üzerinde bunca zaman tartışma yapılmasına rağmen hâlâ eğitimdeki sorunlar çözülememiştir. Eğitimin bir süreç olduğu düşünüldüğünde sorunların var olması, yeni arayışların bulunması ve yeni yapılanmalar oluşması da kaçınılmazdır. Ülkeler bireylerini eğitmek, kendi kültür birikimlerini yeni kuşaklara aktararak sağlıklı ve güçlü bir topluma sahip olmak için çeşitli eğitim örgütleri kurarlar. Bu örgütler belirlenen amaçları gerçekleştirmek üzere çeşitli eğitim faaliyetlerinde bulunurlar. Eğitim faaliyetlerinin gerçekleşmesinde en önemli etken öğretmenlerdir.

Toplumsal, siyasal, ekonomik, bilimsel ve teknolojik alanda meydana gelen değişme ve gelişmeler, her meslekte olduğu gibi, öğretmenlikte de değişmeyi, gelişmeyi ve yenilenmeyi gerekli kılmaktadır. Değişen dünya koşullarına uyum sağlamak için eğitim sistemimizin ve bu sistem içerisindeki bireylerin dinamik tutulması böylelikle dünya standartlarına taşınması kaçınılmazdır. Bu dinamizmin gerçekleşmesi açısından öğretmen ve idarecilerin sürekli kendilerini yenilemeleri gerekmektedir. Öğretmenlik mesleği, hizmet öncesi yetiştirmenin yanı sıra bizzat işbaşındaki deneyimlerle pekiştirilebilen ve geliştirilebilen bir meslektir. Bu nedenle, öğretmenlerin hem bireysel açıdan ve hem de mesleki açıdan gelişebilmeleri için iş başında alacakları mesleki yardım ve rehberlik oldukça önemlidir. Değişen dünya koşullarına uyum sağlamak ve öğrencileri bu koşullara göre yetiştirmek için eğitimciler; eğitim alanında meydana gelen gelişmeleri anında eğitim sistemine aktarmalıdır.

Eğitim iş görenlerinin, karşılaştıkları problemlerin çözümünde, eğitim -öğretimin daha verimli bir hl almasında birçok yönlerden yardıma ihtiyaçları vardır. Çağdaş eğitim anlayışında öğretmene bu yardımı denetmenlerin sağlaması gerekmektedir. Buna göre denetmenden beklenen başlıca görev, okuldaki eğitim-ğretim çalışmalarının daha verimli olabilmesi için öğretmene yardımcı ve rehber olmaktır. Fakat bugünkü araştırmalara baktığımızda sistemimizin içerisinde öğretmenlerimize yeterli ölçüde bir yardım ve rehberlikte bulunamadığını görmekteyiz (Yalçınkaya, 2003). Gedikoğlu (2005)'na göre, eğitim yirmi birinci yüzyılda kalkınma çabalarında veya daha zengin ve müreffeh ülke olma hedefine varmak için sürdürülen uğraşlarda, çok önemli ve işlevsel bir araç haline gelmiştir. Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşmesi, eğitim faaliyetleri ile ilgili kararları alan, bu kararlar doğrultusunda planlar hazırlayan, çalışanlar arasında eşgüdümü sağlayan ve diğer yönetsel süreçleri işleten yöneticilere; eğitim-ğretim faaliyetlerinin asıl yürütücüsü olan öğretmenlere ve bu sürecin işleyişini kontrol ederek aksaklıkları ve eksiklikleri belirleyerek ilgili makamlara ve kişilere bu konularda rehberlik eden denetim elemanlarına bağlıdır (Akt. Ovalı, 2010).

Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleşebilmesi için öğrenciyle birebir iletişim kuran ve onun ğretimi üzerinde direkt ilgisi olan yegane kişinin, öğretmenin kendini yeterli hissetmesi gerekir. Öğrenci başarisının büyük bir kısmının öğretmene bağlı olduğu düşünülürse öğretmenin hem kendi öğretme gücüne inanması hem de ğrencilerinin başarılı olacağına dair kendine güvenmesi onun kendini yeterli hissettiğini gösterir. Böyle bir ğretmen öz yeterliği yüksek bir öğretmendir. Başarıya dair inancı yüksek olan bir ğretmen başarı yolunda daha emin adımlarla ilerler, motivasyonu ve kendine güveni yüksektir. Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, zgven ve zyeterlidir. Başarı, zgven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacobsen, Eggen ve Kauchak 2002, Akt. Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005:94), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırır, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltır. Çünkü bireyler kendilerine güven duyduklarında, öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir.

Tüm öğretmenlerin bilgi, tutum, değerler, kendi çalışmaları, öğrencileri, alanları, rolleri, sorumlulukları ve son olarak da öğretim yöntemleri ile ilgili varsayım ve teorileri içeren inanç sistemleri vardır. Öğretmenlerin, tecrübe, okul etkinlikleri, kişilik, eğitim teorisi, okuma ve diğer kaynaklardan beslenen bu inanç sistemleri öğretim etkinliğinin ilk kaynağıdır (Pajartes, 1992, Williams ve Burden, 1997, Richards, 1998, Akt. Ortaçtepe, 2006: 9).

Bandura (1977)'ya göre özyeterlik kavramı, öğretmen eğitimi yönünde oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kavramın, öğretmen davranışlarını irdelemek yönünde, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede önemli katkılar sağlayabilecek kavramlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Akt. Derbedek, 2008).

Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001: 2, Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001: 404; Lin ve Tsai, t.y, Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998:54, Akt. Kurbanoglu, 2004).

Chacon'a göre yüksek yeterliğe sahip olduğuna inanan öğretmenler çaba gösterdiklerinde zor öğrencilerin bile öğretilerine inanırlar. Aksine düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenler motivasyonu düşük ve zor öğrencilere

öğretebilmek için onların yapabileceği az şey olduğuna inanırlar. Öğretmenin belli bir alandaki bir konuyu başarılı bir şekilde kazandırmak için gerekli etkinlikleri uygulama ve organize etmedeki yeterliğine olan inancı, olarak tanımlanan öğretmen yeterliğinin teorik temelleri 1970'lere dayanır. O zamandan beri Rotter'in sosyal öğrenme kuramı ve Bandura'nın sosyal bilişsel kuramı öğretmen yeterliğinin anlamı, ölçülmesi ve onu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalara yön vermiştir (Akt. Ortaçtepe, 2006: 10).

Bunlara ek olarak öğretmenlerin özyeterlik inançları, öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleyip, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürmektedir (Henson, 2001; Küçükylmaz ve Duban, 2006). Bu durumda, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının, öğretim ortamının hazırlanmasında, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde ve öğrenmeöğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesinde bir araç olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006). Bu nedenlerle öğretmen özyeterlik inançlarının güçlendirilmesi önemli görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterliğini etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, özyeterliklerini güçlendirmek açısından gereklidir. Özyeterlik inancını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyoekonomik değişkenler; toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

2.1.1Özyeterlik Kavramı

Kişilerin davranışlarının şekillenmesinde etkili olan öz-yeterlik inancı kavramının öncüsü olan ve sosyal öğrenme kuramının merkezine yerleştiren Bandura (1986), "davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde devam ettirebilme kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" şeklinde ifade etmiştir. Ford (1992), öz-yeterliği bireyleri güven içerisinde başarmak ve uygulamaya geçirmek için güdüleyen bireysel yeteneklerinin bir parçası olarak tanımlamıştır. Öz yeterlilik,

kişinin, kendisine verilen bir görevde sergilemesi istenen başarı düzeyi ile ilgili olarak geleceğe yönelik sahip olduğu bir inançtır (Akt: Bandura, 1997).

Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğuna inanırlarsa, bu görevi seçmeye daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir, gereken davranışları sergilerler. Yeterlikleri konusunda pozitif inançlara sahip olan bireyler, üst düzey emek sarf etme eğiliminde ve zor şartlarda dahi çaba gösterme eğiliminde olduklarından; kişinin öz yeterliğinin bilincinde olması ve bunu geliştirmesi o bireyin etkili ve verimli çalışmasına neden olur (Özgen ve Bindak, 2008). Öz-yeterlik algısı, insanların düşünce yapılarında ve duygusal tepkilerinde değişimler meydana getirmektedir. Bu inançlar, bireylerin ne şekilde hissettiklerini, nasıl bir düşünceye sahip olduklarını, kendilerini nasıl güdülediklerini ve bunu nasıl davranışa dönüştürdüklerini belirlemektedir (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Öz-yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan dört bilgi kaynağından oluşmaktadır (Bandura, 1977; Yavuzer ve Koç, 2002). Bunlar; 1. Performans Başarıları 2. Dolaylı Yaşantılar 3. Sözel İkna 4. Duygusal Durum olarak ifade edilmiştir.

Performans başarıları en etkili bilgi kaynağıdır (Bandura, 1995). Bireylerin gerçekleştirdiği işlerde elde ettiği başarı, benzer işlerde de başarılı olacağına göstergesi olarak kabul edilir. Elde edilen başarı benzer eylemleri gerçekleştirme yetenekleri konusunda bir yeterlik inancı gelişmesini sağlayarak bireylerin geliştirdikleri inançlara uygun hareket etmesine olanak tanır. Başarı, yeterlik inancını artırır, artan yeterlik inancı gelecekteki başarı beklentisini yükseltir. (Bandura, 1995; Pajares, 2002). Başarı içsel faktörlerin etkisiyle elde edilmiş ise öz-yeterlik artar ancak dışsal faktörler ile elde edilmiş ise öz-yeterlik artmayabilir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998).

Dolaylı yaşantılar (başkalarının deneyimleri) de öz-yeterliği etkilemektedir. Bireylerin, söz konusu alanda yeterli deneyimi yoksa o alanda başka kişilerin yaşamış oldukları deneyimlerden etkilenmeleri muhtemeldir. Yaş, eğitim düzeyi ve cinsiyet gibi özellikleri kendisi ile örtüşen birinin başarısı, bireyde ben de yapabilirim izlenimi yaratırken; başarısızlığı, bireyin kendi başarıma yeteneği

konusunda tedirgin olmasına neden olabilmektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002).

Sözlü ikna ile bireyin bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine yönelik öğüt ve teşvikler ile birey cesaretlendirilebilir. Böylece öz-yeterlik beklentisinin değişebilmesine olanak sağlanır (Bandura, 1986). Sözel ikna, öz yeterlilik beklentisinde düşük düzeyde bir artışa yol açabilir. Sözel iknanın öz-yeterliği artırma kapasitesi cesaretlendiren kişinin kişilik özellikleri ile değişebilmektedir. Bireyin sosyal çevresinin, kişinin gerçekleştireceği davranışı başarabilmesi için cesaretlendirmesi özyeterliği artırabilir (Woolfolk-Hoy, 1990).

Duygusal durum açısından iyi durumda olan bireyler, bir davranışı sergileme eğiliminde olurlar. Bireyin içinde bulunduğu duygusal-psikolojik durumu, öğretme yeterliğinde kişinin kendini değerlendirmesini etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Rahat davranışlar ve pozitif tutum, kişinin kendisine olan güvenin ve gelecekte elde edeceği başarının bir işareti olarak kabul edilebilir (Bandura, 1995). Yüksek düzeyde kaygı, bireyin performansında düşme meydana gelmesine neden olur. Birey fazla kaygılı ve tedirgin değilse, daha başarılı olur. (Korkut ve Babaoğlu, 2012).

Öz-yeterlik inancı bireyin motivasyonunu ve başarı düzeyini etkilemektedir (Henson, 2001). Herhangi bir alanda yüksek öz-yeterliğe sahip birey, o alanla ilgili daha yüksek hedeflere ulaşma çabasında olur, her türlü zorlukla mücadele eder, problem çözme basamağında muhtemel çözüm yollarının tamamını dener, çözümde ısrarcı olur ve gelecek için daha umutlu bir bakış açısı kazanır (Mutlu, 2003). Bandura (1977), bireyin davranışı sergilemesi ve sonuç elde etmesinde kişisel öz-yeterlik inancı beklentisi ve sonuç beklentisine sahip olduğunu ifade etmektedir.

Bandura (1997)"ya göre özyeterlik bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin bireysel yargılarıdır. İnsanı harekete geçirici mekanizmalar arasında inanç ve yeterlik algısı en kalıcı ve en merkezi olanıdır. İstenilen etkinliği yerine getirebileceklerine inanmadıkça, harekete geçmek için çok az dürtüleri vardır. Bu yüzden yeterlik inancı hareketin ana temelidir (Akt. Derbedek, 2008). Pajares (2002)'e göre öz-yeterlilik inancı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Yüksek

düzeyde öz-yeterliğe sahip bireyler, zorluk düzeyi yüksek olan çalışmalarla karşı karşıya kaldıklarında daha rahat ve verimli olabilirler. Düşük öz-yeterlilik inancına sahip kimseler ise yapacakları çalışmaların gerçekte olduğundan daha da zor olduğuna inanırlar. Bu tip bir düşünce; kaygıyı ve stresi arttırırken; kişinin bir sorunu en iyi şekilde çözebilmesi için gereken bakış açısını daraltır. Bu nedenle öz-yeterlik inancı, bireylerin başarı düzeylerini çok güçlü bir şekilde etkilemektedir (Akt. Üredi, 2006).

Bandura (1982) özyeterlik inancını, son zamanlarda çeşitli disiplinlerle ilgili yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biri olarak tanımlamıştır. Bandura'ya göre özyeterlik inancı kavramı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıyla ilgilidir (Akt. Akbulut, 2006). Özyeterlik inancı bireyin başarısını etkileyen önemli bir etmen olarak belirtildiği için okullarda öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin de özyeterliklerinin yüksek olmasının onların başarısını artırması beklenir. Öğrenci başarısında öğretmenin rolü çok büyüktür, öğretmenin de öğrencilerine yeterli olabileceğine, onlar üzerindeki etkisine, bilgi düzeyine, bu bilgiyi aktarabilme yeteneğine inanması ve kendi öğretme yeterliliğinin yüksek olduğuna inanması gerekir. Bu okulun amacı olan öğretimi gerçekleştirmede önemli bir etmendir.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir. Öğretim ortamında başarının temel unsurlarından biri yeterlik inancıdır. Öğretmenin öz-yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir (Klausmeier ve Allen, 1978). Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmen adaylarının her şeyden önce yüksek öz-yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Akt. Üredi, 2006).

2.1.2. Öğretmen Öz yeterliği

Öz yeterlik inancı, eğitim alanında, öğretmenlerin performanslarındaki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılmakta ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlamaktadır (Riggs ve Enochs, 1990). Sosyal bilişsel kuram, öğretmenlerin sınıftaki uygulamalara ilişkin aldıkları kararların onların yeterlik hissinden doğrudan etkilendiğini öngörmektedir (Goddard, Hoy ve Woolfolk- Hoy, 2004). Bu anlamda, sosyal bilişsel kuramda ortaya konulan öz yeterlik kavramının, öğretmenlerin öğretim sürecindeki davranışları ve performansının anlaşılması için önemli bir kuramsal yapı sağladığı söylenebilir.

Öğretmen öz yeterlik inancı Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) tarafından öğretmenin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanımla, öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterip gösteremeyeceklerine ilişkin inanışlarıdır (Atıcı, 2000).

Öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin davranışının iyi bir yordayıcısı olduğu belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984). Birçok çalışmanın sonucunda öğretmenlerin yeterlik hissi ile öğrenci başarısının olumlu ilişkili olduğu bulunmuştur (Bandura, 1993, Goddard ve diğerleri, 2004). Öğrenci başarısının yanısıra öğretmenlerin yeterlik yargılarının güven, açıklık, iş doyumu, mesleki güdülenme ve performans gibi diğer birçok psiko-sosyal ögelerle de ilişkili olduğu (Bümen, 2009) ve öğretmenlerin yeterlik hissinin birçok olumlu öğretim uygulamaları için anlamlı bir yordayıcı olabileceği belirtilmektedir (Goddard ve diğerleri, 2004). Yüksek yeterlik duygusu olan öğretmenler, düşük olanlara göre daha yüksek akademik standartlara sahiptirler. Beklentileri açıktır, akademik öğretime yoğunlaşmaktadırlar ve öğrencilerin öğretimle ilgili davranışlarına odaklanmaktadırlar. Özellikle öğretim yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında güvenli, destekleyici bir hava yarattıkları, öğrenci girişimciliğini teşvik ettikleri, bireysel ihtiyaçları dikkate aldıkları ve sınıfın denetimi için daha az zaman ayırdıkları belirtilmektedir (Balcı, 2001). Öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenler öğretim konusunda daha arzulu ve tutkulu davranmaktadırlar ve öğrencileri için uzmanlık deneyimi yaratmaktadır (Bıkmaz, 2004). Yeterlik algısı yüksek olan

öğretmenlerin, engellerle karşılaştıklarında hedeflerinden vazgeçmeden sorunun üstesinden gelmeye çalışmaları ve başarısız olduklarında dahi kararlılıklarını korumaları daha muhtemeldir. Böyle bir esneklik, daha sonra, yenilikçi öğretim uygulamalarını ve öğrenci öğrenmesini destekler. Yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha organize ve daha iyi planlanmış, öğrenci merkezli ve hümanist sınıf stratejileri kullanma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Goddard ve diğerleri, 2004).

Öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler öğretime düşük bağlılık gösterirler, kendini yetersiz hissettiği alanlardaki hedef konulara daha az zaman harcarlar ve akademik meselelere daha az zaman ayırırlar. Öz yeterlik algıları düşük olan öğretmenler özellikle mesleki rahatsızlıklara da daha açıktırlar. Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin, fiziksel ve duygusal yorgunluk, hizmet ederken benlik kaybı ve kişisel başarımlara ilişkin yararsızlık hissini içine alan kronik mesleki stres kaynakları ile boğuşacağı belirtilmektedir (Bandura, 2002; Gibson ve Dembo, 1984). Yeterliği yüksek öğretmenler çabalarını problem çözmeye yönlendirerek akademik stres kaynaklarını yönetmektedirler. Bunun tersine, yeterliklerine güvenmeyen öğretmenler akademik problemlerin üstesinden gelmekten kaçınmakta ve çabasını kendi duygusal endişelerini rahatlatmak için kendi içine doğru yönlendirmektedir. Bu kaçarak üstesinden gelmeye çalışma ise meslekten ayrılma veya çıkarılmaya kadar giden olumsuz sonuçlara neden olabilir (Bandura, 2002). Öz yeterlik algısının yüksek olması, öğretmenleri meslek stresine karşı koruyan önemli bir etmendir. Öz yeterliği yüksek öğretmenler mesleklerine daha çok yönelen ve memnuniyeti yüksek olan öğretmenlerdir (Schmitz, 2000'den Akt. Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran 2004). Buna karşılık, öğretimsel yeterliğine güveni düşük olan öğretmenler, öğrencilerin yeterlik hissine ve bilişsel gelişimlerine zarar vermesi muhtemel olumsuz bir sınıf ortamı yaratmaktadırlar (Bandura, 2002). Düşük yeterlik duygusu içindeki öğretmenler öğrencileri öğrenmeye güdeleyememektedir; yani onlarda olumsuz beklenti yaratmaktadır (Dembo ve Gibson, 1985'den akt. Balcı, 2001)

Öğretmenlerin kişisel yeterliklerine ilişkin algıları, onların eğitimsel süreçlerdeki genel yönelimlerini etkilediği gibi spesifik öğretim etkinliklerine yönelimlerini de etkilemektedir. Düşük öğretimsel yeterlik algısına sahip olan öğretmenler, dışsal teşviklere ve olumsuz müeyyidelere dayalı gözetimli bir yönlendirmeyi tercih

ederler. Öğretimsel yeterliğinin yüksek olduğuna inanan öğretmenler ise öğrencilerinin içsel gelişimini ve akademik öz yönelimini destekler (Woolfolk ve Hoy, 1990). Öğretimsel yeterliklerine ilişkin öğretmenlerin inançlarının öğrencilerin, giriş durumu göz önüne alınmaksızın, bir öğretim yılındaki akademik başarı düzeyini öngördüğü kaydedilmektedir (Bandura, 2002).

Özet olarak, öğretmenlerin görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmenin doğrudan öğretmenin öğretim kalitesini artırmakla ilgili olduğu, diğer yandan öğretmenin de kişisel olarak mesleğini daha yüksek doyumla ve sağlıklı olarak yapmasına olanak sağlayabileceği ifade edilebilir.

Öğretmen yeterliği öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarına katkı sağlayabilecek kapasiteye sahip olmalarına yönelik inançları ve öğretmenlerin, öğrenme isteği düşük seviyede olan ve öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin öğrenme düzeyine etki edebileceklerine yönelik inançları olarak tanımlanmıştır (Guskey, 1998). Öğretmen öz yeterliliği, öğretmenin sahip olduğu yetenek ve kapasitesine olan inancının öğretim süreci aşamalarına, öğrencilerin başarı ve davranışlarına olan etkileri olarak ifade edilebilir (Friedman ve Kass, 2002). Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretimi başarılı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için gerekli davranışları sergilemeleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Atıcı, 2000).

Öz yeterlik inancının temelinde öğretmenlerin eğitim faaliyetinin gerçekleştirilmesi hakkında sahip oldukları inanışlarının planlama, karar verme ve sınıf içi aktivitelerle ilişkili olması yatmaktadır (Pajares, 1992). Öğretmen yeterliği, bağlamsal değişiklik gösterebilen bir ifadedir ve bir öğretmenin, bir konuyu bir sınıfa öğretirken kendini yeterli, aynı sınıfa başka bir konuyu öğretirken yetersiz hissedebilir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998). Öz yeterlik inancına bağlı olarak, öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerin, öğretim stilinin ve öğrenme güçlüğüne sahip bireylere verilen dönütlerin de farklılık gösterebileceği, bunların da

öğrencilerin ilgili derse ilişkin tutum, motivasyonu ve başarısını etkileyebileceği söylenebilir (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002).

Öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrenmesi güç olan öğrencilerle çalıştıkları durumlarda dahi istekli ve sabırlıdırlar, öğrencilere yeni şeyler öğretmek için çok istekli ve heyecanlıdırlar ve öğretmenlik mesleğine öz-yeterlik inancı düşük olan öğretmenlere göre daha çok bağlıdırlar (Allinder, 1994; Coladarcı, 1992). Yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenler ayrıca, başarısızlık karşısında yılgınlığa kapılmazlar; eğitim programını uygularken esnek davranabilir, yeni öğretim yaklaşımlarını kullanır; öğrenci başarısı konusunda olumlu sonuçlar alır ve öğrencilerini öğrenmeye karşı daha motive edebilir (Gibbs, 2002). Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, öğretim ortamının düzenlenmesinde, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen seviyeye çıkabilmesinde ve öğrenme öğretme faaliyetlerinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde bir araç olduğu ifade edilebilir (Kiremit, 2006).

Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, ve Hoy, 1998). Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğrenci merkezli dersler işleme, derslerini de öğrenci merkezli yöntem ve tekniklere göre sürdürme, eğitim programını uygularken esnek davranabilme, yeni öğretim yaklaşımlarını uygulama ve öğrenciyi motive etme gibi konularda daha başarılıdırlar (Gibbs, 2002; Henson, 2001; Küçükylmaz ve Duban, 2006; Plourde, 2002). Düşük öz yeterlilik inancına sahip öğretmenler, öğrenci motivasyonunu sağlamak için emek harcamazlar, sınıf davranışlarını katı bir tutumla yönlendirmeye ve öğrencilerin çalışması için cezayı bir yol gösterici olarak kullanma eğilimi içerisinde olurlar, stres ve tükenmişlik düzeyleri yüksek seviyededir ve öğretimde pasif kalır ve sınıf aktiviteleri yerine kitaba bağlı geleneksel yaklaşımları kullanırlar (Mulholland, Dorman ve Odgers, 2004; Pajares ve Schunk, 2002; Woolfolk ve Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990).

Eğitimde birçok özel etkenin öğrenmenin gerçekleşmesinde etkili olduğu bilinmektedir. Bunlardan bazıları; ilgi, motivasyon, tutum, problem çözme becerisi, özgüven ve özyeterliktir. Başarı, özgüven ve motive olma arasında pozitif bir ilişki olduğundan (Jacobsen, Eggen, Kauchak, 2002, Akt. Altunçekiç, Yaman, Koray,

2005:94), bu becerilerin yüksek düzeyde olması başarıyı artırır, düşük düzeyde olması ise başarıyı azaltır. Çünkü bireyler kendilerine güven duyduklarında, öğrenme sürecinde kendilerini daha iyi hissederler ve böylece yüksek düzeyli öğrenme meydana gelir. Tüm öğretmenlerin bilgi, tutum, değerler, kendi çalışmaları, öğrencileri, alanları, rolleri, sorumlulukları ve son olarak da öğretim yöntemleri ile ilgili varsayım ve teorileri içeren inanç sistemleri vardır. Öğretmenlerin, tecrübe, okul etkinlikleri, kişilik, eğitim teorisi, okuma ve diğer kaynaklardan beslenen bu inanç sistemleri öğretim etkinliğinin ilk kaynağıdır (Pajartes, 1992, Williams ve Burden, 1997, Richards, 1998, Akt. Ortaçtepe, 2006).

Sosyal öğrenme kuramı'nda vurgulanan "öz-yeterlik" kavramı temel alınarak, öğretmen eğitimi yönünde oluşturulmuş bir kavramdır. Bu kavramın, öğretmen davranışlarını irdelemek yönünde, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve dolayısıyla öğretmen yetiştirmede önemli katkılar sağlayabilecek kavramlardan biri olduğu vurgulanmaktadır. Çünkü öğretmen öz-yeterlik inancı konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde; öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, daha planlı, düzenli ve bilinçli oldukları, öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaya yönelik yeni yaklaşımlar aramaya istekli oldukları, sınıf yönetiminde pozitif yaklaşımlar kullandıkları, öğrenci başarısını ve motivasyonunu yüksek tutabilmekte daha başarılı oldukları belirtilmektedir (Bandura, 2002).

Öğretme yeterliği inancı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda inancı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrenci başarısı açısından daha yüksek beklentiler taşıdıkları; yeni fikirlere daha açık oldukları; sınıfta daha istekli davrandıkları; öğrenci başarısında sorumluluk kabul ettikleri; öğrencilerin gereksinimlerini daha iyi karşılamak için yeni yöntemler ve yeni öğretim materyalleri kullanmaya istekli ve yatkın oldukları; yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; yeni programlar uyguladıkları; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında daha ısrarcı ve dayanıklı oldukları saptanmıştır (Henson, 2001: 2, Henson, Kogan, Vacha-Haase, 2001: 404; Lin ve Tsai, t.y, Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998:54, Akt. Kurbanoğlu, 2004).

Chacon'a göre yüksek yeterliğe sahip olduğuna inanan öğretmenler çaba gösterdiklerinde zor öğrencilerin bile öğretilbilir olduğuna inanırlar. Aksine düşük yeterlik inancına sahip olan öğretmenler motivasyonu düşük ve zor öğrencilere öğretebilmek için onların yapabileceği az şey olduğuna çünkü öğrenci başarısının dış faktörlere bağlı olduğuna inanırlar. Öğretmenin belli bir alandaki bir konuyu başarılı bir şekilde kazandırmak için gerekli etkinlikleri uygulama ve organize etmedeki yeterliğine olan inancı, olarak tanımlanan öğretmen yeterliğinin teorik temelleri 1970'lere dayanır. O zamandan beri Rotter'in Sosyal Öğrenme Kuramı ve Bandura'nın Sosyal Bilişsel Kuramı öğretmen yeterliğinin anlamı, ölçülmesi ve onu etkileyen faktörler ile ilgili çalışmalara yön vermiştir (Bandura, 2002).

2.2 Sosyal Öğrenme Kuramı

Özyeterlik, Sosyal Bilişsel Kuramın önemli değişkenlerinden biridir. Bandura (1986), öz-yeterlik algısının "bireyin, belli bir performans" göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, yerine getirme kapasitesi hakkında kendine iliksin yargısı" olarak tanımlar. Bandura'ya göre, bir kişinin özyeterlik algısı dört kaynaktan beslenmektedir (Bandura, 2002) Bunlar;

1) Bireyin kişisel deneyimleri: Bandura'ya göre kişisel deneyimler yeterlik bilgisinin en etkili kaynaklarıdır. Çünkü basamak için bir insanın toplayabildiği en doğal tecrübeleri sağlar. İnsanlar başarıyı tecrübe ettiklerinde özyeterlikleri yükselir ve devam etmeye daha isteklidirler. Engeller ortaya çıksa dahi daha da güçlenecekler ve aksiliklerle başa çıkabileceklerdir. Kişinin kendi tecrübeleri güçlü yeterlik duygusu yaratmak için en etkili yoldur. Başarılı tecrübeler insanları güçlüklerle başa çıkmak için gereken şeye sahip olduklarına ikna etmeye yardım eder.

2) Başkalarının deneyimleri: Başkalarının başarılarını model olarak görmek ve yeterlik duygusunu artırmak için kullanılır. "İnsanlar yeterliklerini başkalarının başarılarıyla karşılaştırarak değerlendirmelidirler". Model alma, birinin yeterlikleriyle başkalarının başarılarının sosyal karşılaştırılması gibi başkalarının tecrübeleri özyeterlik inancı hakkında bilgi verir. Başkalarının tecrübeleri sosyal modeller yoluyla bir insanın kendi yeteneklerini yargılayabileceği standartlar belirler. Ancak modelin kişinin aradığı yeterliklere sahip olması gerekir.

3) Sözel ikna: Sözel ikna özyeterliği artırmak için tek başına kullanıldığında sınırlı bir güç olabilir ancak gerçekçi bir şekilde kullanıldığında etkili bir faktördür. Bandura (1997)'ya göre verilen sorunla başa çıkma konusunda sözel olarak ikna edilen gibi karakteristiğine de bağlıdır. Sosyal ikna diğer insanların sözel yargılarına maruz bırakarak insanların özyeterlik inancının gelişimini sağlayabilir. Sosyal ikna ediciler başarının elde edilebilir olduğuna kişiyi ikna edebilmek için nasıl anlamlı ve pozitif bir değerlendirme yapacaklarını bilirler.

4) Psikolojik ve duygusal durum: bu da kişinin kişisel yeterlik yargısını etkileyebilecek psikolojik durumunu içerir. İnsanlar psikolojik durumlarını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek güçlü duygusal reaksiyonları yaşayabilirler. Depresif bir psikolojik durum öz yeterliği azaltabilir, pozitif bir mod ise artırabilir. Yeterlikler üzerine karar verirken insanlar psikolojik ve duygusal durumlarından gelen somatik bilgiyi kullanırlar. Etkileyen diğer faktörlere bakıldığında bu bilgi kişisel yeteneğin tek başına doğru tanımı değildir. Olumlu psikolojik duygular özyeterliği artırırken olumsuz duygular düşürür. Gerilim ve kaygıya yol açan hoş olmayan durumlarla karşılaşmazlarsa insanların başarmak için daha fazla şansları vardır. Sonuç olarak Bandura (1997)'ya göre insanların yeterliklerine olan inançlarının çeşitli etkileri vardır. Bu inançlar insanların yerine getirmek için seçtiği etkinlikleri, ne kadar emek ve çaba sarf ettiklerini, hatalar ve engeller karşısında çabalarını ne kadar sürdüreceklerini, olumsuzluklar karşısında kendilerini toparlayabilmelerini, çevresel talepleri karşılamaya çalışırken ne kadar stres ve üzüntü yaşadıklarını ve algıladıkları başarı düzeyini etkiler (Bandura, 1997).

2.3 Öğretmen Özyeterliğini Etkileyen Faktörler

Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemede sahip olduğu kapasiteye ilişkin inancı olarak tanımlanır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998: Akt: Kurt, Duyar ve Çalık, 2012). Öğretmen öz-yeterlik inancı, mesleki memnuniyeti ve öğrencilerin akademik başarılarını etkilemektedir (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone 2006). Düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin, mesleki memnuniyetlerinin de düşük olduğu ortaya konulmuştur (Klassen ve Chiu, 2010). Bununla birlikte düşük öğretmen öz-yeterliğinin, mesleki

yıpranma, tükenmişlik ve öğrencilerin öğrenme çıktılarının azalması ile ilişkilendirilmiştir (O'Neill ve Stephenson, 2011). Öğretmen özyeterliliğinin, mesleki tükenmişliği engellemede ve tedavi etmede kullanılması gerekliliği vurgulanmıştır (Brouwers ve Tomic, 2000). Mesleki tükenmişlik ve öz-yeterlik inancı, negatif yönde ilişkili iken kişisel başarı ile öz-yeterlik inancı pozitif yönde ilişkilidir. Öğretmenlerde yüksek öz-yeterlik inancı, uygulamalara daha hazır olmalarına ve sonrasında yeni eğitimsel uygulamalar yapmalarına neden olur (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002). Düşük öz-yeterlik, yüksek düzey mesleki tükenmişlik algısı oluşturmaktadır. Mesleki tükenmişlikten önce düşük öz-yeterlik inancının geldiği kabul edilir (Schwarzer ve Hallum, 2008).

Öğretmen öz-yeterlik inancı, küçük bir konu olsa da etkileri büyüktür. Öğretmenlerin öğrencilerinin çıkış davranışlarını etkileyen becerilerine ilişkin değerlendirmeleri, öğretmenin davranışlarını, öğrencilerin tutumlarını ve başarılarını etkilediği kesinleşmiştir. Bu inançların nasıl formüle edileceğini ve öğretmenlik kariyeri sürecinde nasıl devam ettirileceği konusunu irdelenmelidir. Bu noktada öğretmenleri etkileyen faktörlerin araştırılması gerekmektedir (Tschannen-Moren ve Wolfok Hoy, 2002). Bu bağlamda öğretmen yeterlilikleri ile ilgili birçok araştırma yapılmıştır. Bunların sonucunda öğretmen yeterlilik inancı düzeyleri, alt boyutları, etkileyen faktörler ve sonuçları, ilişkili olduğu durumlar ortaya konulmaya çalışılmıştır (Evers, Brouwers ve Tomic, 2002; Chung, Marvin ve Churchill, 2005; Poulou, 2007; Yılmaz-Tüzün ve Topçu, 2008; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009; Fives ve Buehl, 2010; Akkuş, 2013).

Yaşamlarında karşı karşıya geldikleri birçok sorunlar insanları yaşamlarının daha iyi olması için birlikte çalışmalarını gerektiren ortak problemler etrafında toplamaktadır. Ailelerin, toplulukların, sosyal kurumların ve hatta ulusların gücü, problemlerini çözebilmeleri ve bütünleştirilmiş çabaları aracılığıyla yaşamlarını geliştirebilmeleri kısmen kolektif yeterlik hissine bağlıdır. İnsanların kolektif yeterliklerine ilişkin inançları, onların gerçekleştirmeye çalışacağı sosyal geleceğin türünü, onun için ne kadar çaba sarf edeceklerini ve kolektif çabalar sonuç üretmede başarısız olduğunda onların ortaya koyacağı dayanıklılığı etkiler. İnsanların sosyal değişimi etkilemedeki kapasitelerine daha güçlü inanmaları, onların ulusal politika ve uygulamaları farklılaştırmaya ilişkin kolektif etkinliklerle daha aktif bir şekilde uğraşmaları

anlamına gelmektedir. Buna karşılık, düşük yeterlik hissinin verdiği rahatsızlığı yaşayan insanlar, öğretim sistemini reform etme çabalarının yararsızlığına çabuk bir şekilde ikna olurlar.

Bu durumda demokratik haklarını kullanma konusunda daha etkili olan grupların ve toplumların kolektif yeterlik algılarının da güçlü olduğu söylenebilir. Buna karşılık kolektif yeterlik algısının düşük olduğu toplumlarda, insanlar çabalarının sonuç getirmeyeceğine inandıkları için harekete geçmeyebilir. Kolektif yeterliğin bu anlamda bireyler ve gruplar gibi toplumların davranışlarında etkili bir faktör olduğu ifade edilebilir.

Okullarda eğitim ve öğretim, genel olarak grup bağlamında gerçekleştirilir ve öğretmenlerin karşılaştığı birçok sorunlu durum, onların öğrencilerin yaşamlarını değiştirmeleri için kolektif olarak çalışmalarını gerektirir (Tschannen-Moran ve arkadaşları, 1998). Bandura'ya(1995) göre öğretmenler yalıtılmış olmaktan ziyade etkileşimli bir sosyal sistem içinde işlerini yaparlar. Öğretmenler görevlerini sınıflarda genellikle yalnız olarak gerçekleştirirler, ancak bu durum öğretmenlerin okul bağlamından etkilenmediği anlamına gelmez. Grup yapısı içinde çalışan insanlar etrafındakilerin etkilerinden tamamen soyutlanmış veya sosyal olarak yalıtılmış bir şekilde işlev görmezler. Belirli bir sistem tarafından sağlanan kaynaklar, engeller ve fırsatlar bireylerin ne kadar etkili olabileceğini belirler. Bu yüzden, okulun sosyal ve örgütsel yapısına odaklanmak ve anlamaya çalışmak önemlidir. Bu anlamda, kolektif yeterliğin örgütlerin özellikle sosyal anlamda işleyişine açıklık getiren önemli bir örgütsel özellik olduğu söylenebilir.

Rummel (2007)' ye göre özyeterlik inançları durumsaldır. Verilen konu ya da sınıf seviyesinde bir öğretmenin uzmanlık düzeyi ya da öğrencilerin akademik seviyeleri öğretmen özyeterliğini etkileyebilir. Öğretmen özyeterlik inançları, öğretmen özyeterliliğine şekil vermede rol oynayan dışsal güçler olarak tanımlanan okul ortamındaki çeşitli değişkenlere bağlıdır. İklim, liderlik tipi, grup bilinci ve karar verme prosedürleri çalışanlar ve yeterlikleri üzerinde etkilidir. İş birliğinin düzeyi, kararların paylaşılması gibi okul değişkenlerinin öğretmen özyeterliliği üzerinde etkisi vardır. Geri dönüt veren sınıf içi etkinlikler gibi eğitsel faaliyetler de öğretmen özyeterliliğiyle bağlantılıdır. Güçlü işbirliği, kararların paylaşımı, kaliteli eğitsel

faaliyetler gibi tüm bu alanların yüksek öğretmen özyeterliği sağladığı araştırmacılar tarafından bulunmuştur. Tam tersine sınıf yönetimiyle ve düşük öğrenci başarısıyla uğraşan öğretmenlerin düşük özyeterliğe sahip oldukları görülmüştür (Rummel, 2007, Akt. Derbedek, 2008).

Abraham Maslow motivasyonel gelişmeyi incelediğinde öz-kendi konusuna tekrar dikkati çekmiştir. Motivasyon kendini gerçekleştirme ihtiyacı yani bir kişinin son potansiyeline, kapasitesine, yeteneklerine ulaşma ihtiyacıyla yükselir (Lehman, 2007). Motivasyon kişisel amaçlara ulaşmak için üstlenilen istemli etkinliği başlatan ve sürdüren güçlerin toplamından oluşur. Farklı çalışmalar yüksek özyeterliğe sahip öğretmenlerin yaklaşımlarına daha çok güvendiği, daha hazırlıklı hissettiği ve sıra dışı öğrenci talepleri karşısında kaygılarının daha düşük olduğunu göstermiştir.

Güçlü özyeterlik inancına sahip öğretmenler karşılaştıkları günlük streslerle başa çıkabilirler çünkü olumsuz davranışlar gösteren ve motivasyonu düşük öğrencilerle başa çıkabilecek yeterliklere sahip olduklarına inanırlar (Kress, 2007). Özyeterlik hem öğretmenleri hem de öğrencileri ilgilendirdiğinden eğitim için önemli bir ölçüttür. Araştırmacılar öğretmen özyeterliğinin öğrenci başarısı üzerinde ne rol oynadığını bulmaya çalışmışlardır. Öğretmenlerin özyeterlik tutumları birbirinden farklıdır ve bu farklılıklar öğretmen davranışlarını ve bu yolla öğretmen başarısını etkiler. Öğretmen özyeterliği sadece öğretmenlerin kişisel olarak ne kadar başarılı olabileceğine olan inancını değil, öğrencilerinin de ne kadar başarılı olacağına olan inancını kapsar (Komlodi, 2007).

2.4 Meslek Olarak Öğretmenlik

2.4.1 Öğretmenliğin Tarihsel Gelişimi

Ülkemizde 1848 yılında ilk kez öğretmen yetiştiren bir okulun açılmasından itibaren öğretmenliğin meslek olma sürecine girdiği tespit edilmiştir (Bek, 2007). Öğretmenliğin bir meslek olduğunun yasal dayanağı 13 Mart 1924 tarihli Orta Tedrisat Kanununun 1. maddesinde yer alan “Muallimlik devletin umumi hizmetlerinden talim ve terbiye vazifesini üzerine alan, müstakil sınıf ve derecelere ayrılan bir meslektir.” ifadesidir. 22 Mart 1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanununun 12. maddesinde de “Maarif hizmetlerinde asıl olan

muallimliktir” ifadesi yer almaktadır. Bu kanun ile öğretmenlik mesleğinin devletin eğitim-öğretim işlerini resmen üstlendiği ayrıcalıklı bir meslek olduğu belirtilmeye çalışılmıştır (Üstüner, 2004).

Öğretmenlik mesleği önceleri dini eğitimin devamı gibi görülürken zamanla öğretmenlik bilimlerin öğretilmesi işini üstlenen bir meslek olarak görülmeye başlanmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler, sosyal yapının değişmesi, ekonomik değişiklikler ve psikolojik değişimler öğretmenlik mesleğine bakış açısını etkileyen nedenler arasında sayılmaktadır (Ergün, 2010). 1973’te çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 43. Maddesinde; “Öğretmenlik mesleği, devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmaktadır. Buna bağlı olarak devletin öğretmenlerden temel beklentisi, “Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifade etmekle yükümlüdürler” biçiminde özetlenmiştir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu ile, öğretmenlerin devlet memurluğu kapsamı içine alınarak, devlet memurluğunun gerektirdiği genel şartlara sahip olması hükmüne bağlanmış, 1739 sayılı Kanunla da öğretmenliğin özel ihtisas mesleği olduğu kabul edilerek öğretmenlik mesleği için özel şartlar getirilmiştir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005: 210-211).

Öğretmenlik mesleğini seçenlerin eğitim kurumlarında ön görülen amaçlar doğrultusunda bireylerde istendik yönde davranış değişikliği oluşturma, uygun ortam oluşturarak öğrenmeye rehberlik etme ve ölçme değerlendirme yapma gibi görevleri bulunmaktadır. Öğretmenler 1982 yılından itibaren eğitim fakültelerinde aldıkları 4 yıllık eğitim ile genel kültür, meslek bilgisi ve alan bilgisi kazandırmayı amaçlayan program ile diploma sahibi olmaktadır (Çeliköz ve Erişen, 2000). OECD’nin Indicators of Education Systems (INES) ‘ı öğretmenlik mesleğini üç kavramsal temel üzerine oturtmuştur: (OECD, 2006’ dan; aktaran: Öntaş, 2009: 22).

Cumhuriyet öncesi dönemde Osmanlı eğitim sistemine bakıldığında; Tanzimat öncesinde Sıbyan mektebi öğretmenleri, medrese öğretmenleri, enderun mektebi öğretmenleri, askerî ve teknik okul öğretmenleri, azınlık ve yabancı okulları öğretmenleri olmak üzere beş çeşit öğretmen yetiştirme olduğu görülmüştür. Sıbyan mektebi günümüz anaokulu kısmen de ilköğretim düzeyinde 4 ila 5 yıl eğitim veren

okullardı. Medreseler orta ve yüksek öğretim kurumları olup, bu kurumlara öğretmen alımları “mülâzemet” yöntemine göre yapılıyordu. Mülazemet, atanmak için sırasını bekleme ve yükselmek için uygun bir üst derece medreseye sınavla geçme anlamına geliyordu. Devşirmeleri, yetenekli asker veya devlet adamı yapmak amacıyla sarayda kurulan Enderun mekteplerinde en bilgili ve en yetkin öğretmenlerin görev yapmasına önem verilirdi. Askeri ve teknik okullarda ise yabancı ve azınlık olan öğretmenler ile medrese mezunlarının görev yapabildiği tespit edilmiştir. Azınlıkların ve yabancıların açtıkları okullardan azınlık okullarında Osmanlı din adamları görev yaparken, yabancıların açtıkları okullardaki öğretmenler yabancıların kendi ülkelerinden gelen kişilerden seçilirdi (Akyüz, 2008).

Cumhuriyet öncesi dönemde öğretmen yetiştirme konusunda en somut adımın Fatih Sultan Mehmet zamanında atıldığı görülmüştür. Eyüp ve Ayasofya medreselerinde verilen eğitim ile özellikle sıbyan mekteplerine öğretmen yetiştirildiği görülmüştür. Bu medreselerde Türkçe karşılıkları “karşılıklı konuşma ve ders verme yöntemi” olan derslerin verilmesi ise öğretmen yetiştirme konusuna verilen önemi göstermektedir (Arıbaş, 2000).

2.4.2. Öğretmenliğin Tanımı

Bir faaliyetin meslek olarak kabul edilebilmesi için faaliyetle ilgili standartların ve faaliyeti yürütenlerin yetiştirilmesi esaslarının belirlenmesi gerekmektedir. Konu öğretmenlik gibi devlet politikaları dâhilinde olan bir faaliyet olduğunda bu esasları belirleyecek olan kurum devletin kendisi olmalıdır. Devlet, öğretmenlik mesleğinin yetiştirme esaslarını ve çalışma standartlarını belirlemeli fakat bunu yaparken mesleğin yürütülmesine müdahalesini sınırlı tutmalıdır. Devletin öğretmenlik mesleğine gereğinden fazla müdahale etmesi, öğretmenliği bir meslekten çok, devlete bağlı bir uzmanlık alanı haline getirecektir (Öztürk, 1993).

Akademik yazında sıklıkla karşılaşıldığı üzere öğretmenlik kavramının tanımında da farklılıklar görülmektedir. Bu farklılıkların temelinde, öğretmenlik mesleğini ele alma yaklaşımında görülen farklılıklar bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğine işlevi, önemi, görevleri ve toplum içerisindeki konumu gibi farklı bakış açıları ile yaklaşılması, ortaya çıkan tanımların farklılaşmasına neden olmaktadır.

Öğretmenin yaygın kabul gören tanımlarından birisi; “resmi veya özel bir eğitim kurumunda çocukların veya gençlerin öğrenme yaşantılarına rehberlik etmek veya yön vermekle görevlendirilmiş ve bu amaçla yetiştirilmiş kimse” şeklindedir. Eğitim yerinde öğrencilerle beraber eğitsel üretim yapan öğretmen; etkili öğrenme ortamı oluşturan, öğrenciler ve velilerine rehberlik eden, genel kültür sahibi ve alanında uzman kişidir (Bek, 2007).

Öğretmenlik 24. 06. 1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 14. 06. 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’na göre, devletin, eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Eğitim kurumları varlıklarını, en ilkel ve en gelişmiş toplumların hepsinde göstermişlerdir. Öyle ki, insanlar eğitimle var olmuştur. Medeni ve ileri olarak sınıflanan toplumların gelişmelerinde öğretmenlik mesleğinin aile ile birlikte yer aldığı, toprağın öğretmenle vatanlaştığı görülmüş, toplum öğretmenin eseri olmuştur (Büyükkaragöz, 2003:1).

2.4.3 Öğretmenliğin Tarihçesi

1770 lerle birlikte özellikle askeri okulların açılmasına önem verildiği görülmüştür.1839 yılında Tanzimat ile birlikte “rüşdiye” denilen sivil okullar açılmıştır. Rüşdiyelerin başarılı olması için rüşdiye mektepleri için yetiştirilmiş öğretmen ihtiyacını karşılamak için ise 1848’de Darülmualimîn adındaki öğretmen okulu açılmıştır (Akyüz, 2008).

1848’de Darülmualimîn adıyla bir meslek okulu açılması, bu okul ile öğretmenliğin uzmanlık gerektiren bir meslek olduğu düşüncesi eğitim sistemimize girmesi açısından Türk eğitim tarihinde çok önemli bir yenilik ve Türk öğretmen yetiştirme tarihinde önemli bir dönüm noktasıdır (Akyüz, 2008).

Cumhuriyet Öncesinde bu günkü anlamda öğretmen yetiştiren ilk kurum 1848 yılında açılan Darülmualimîn-i Rüşdi’dir. Bu kurumun amacı rüşdiyelerin öğretmen ihtiyacını karşılamaktı.1868 yılında ise Daru’l-Muallimin-i Sıbyan (ilköğretim Öğretmen Okulu) açıldığı görülmüştür (Arıbaş, 2000).

Türkiye’de 16 Mart 1848’de erkek öğretmen yetiştirmek üzere açılan Darülmualimîn’den yirmi iki yıl sonra, 26 Nisan 1870’de Darülmualimat denen bir

kız öğretmen okulu açılmıştır. Bu kurumun da temel amacı, ilki 1859'da İstanbul Sultanahmet'te açılan kız Rüşdiyesinden sonra bu okulların da zamanla sayıları arttığı için bunlara ve kız ilkokullarına kadın öğretmen sağlamaktı (Akyüz, 2008: 50). 1870 yılında ise liselerin (Sultani) öğretmen ihtiyacını karşılamak için ortaokuldan sonra 4 yıllık eğitimi kapsayan Öğretmen Eğitimi Enstitüsü (Darümuallimin-i Aliye) açılmıştır (Üstüner, 2004).

1877'de Büyük Darümuallimin denilen ve idadi, ali kısımları da bulunan ancak bir türlü sistemli olarak çalışıp verim alınamayan öğretmen okulu açılmıştır. 1880'lerden sonra ise öğretmen yetiştirme kurumları taşraya doğru hızlı bir şekilde yayılmaya başlamıştır. Bu süreci hızlandıran en önemli etken ise halkın yabancıların açtığı okullara gitmesinin önüne geçmeye çalışılmasıdır (Ergün, 1987).

1 Eylül 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Darümuallimîn'i ve programlarını yeniden yapılandırmıştır. Buna göre, özetle, "genel mekteplerin çeşitli düzeylerindeki öğretim kurumları için mükemmel muallimler yetiştirmek üzere İstanbul'da bir büyük Darümuallimîn kurulacaktır".

Bu kurum Rüşdiye, İdadiye, Sultaniye şubelerinden oluşacak ve her şubenin biri Edebiyata, öteki Ulûm ve Fünûna mahsus iki bölümü bulunacaktır. 1868'de açılmış olan Darümuallimîn-i Sıbyan da bu büyük Darümuallimîn'in parçası olacaktır (Akyüz, 2008: 48).

Öğretmen yetiştiren okulların tarihindeki önemli bir dönem ise 1909-1912 yılları arasındadır. Bu dönemde öğretmen yetiştirmede nicelikten ziyade nitelik ön planda tutulmuş ve buna göre yeni düzenlemelere gidilmiştir. Bu amaçla öğretmen okullarında okuyan öğrenciler sınavdan geçirilerek 900 olan mevcut 150 ye düşürülmüştür. Ayrıca öğretim programlarındaki dersler düzenlenerek beden eğitimi, müzik, el işleri gibi dersler eklenmiş, uygulama ve hizmet içi eğitime önem verilmiş, eğitim bilimleri ve öğretim yöntemleri üzerinde hassasiyet gösterilmiştir (Taşdemirci, 1999).

1913 yılında tarihte önemli yeri olan Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkat-ı adlı kanun çıkarılmıştır. Bu kanun öğretmen ihtiyacının ancak bir öğretmen okulu açılmasıyla çözülebileceğini öngörmüştür. Ayrıca sınavla ilk öğretmen öğretmenliği getirerek bu alandaki öğretmen ihtiyacını karşılamayı amaçlamıştır (Arıbaş, 2010).

Cumhuriyetten önceki dönemde öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı için medreseliler ve Mülkiye Mektebinden mezun olanlar başta olmak üzere Darülfünun (yüksek okul) mezunları, idadi mezunları, subaylar, memurlar ve din görevlileri öğretmenlik eğitimi almayan kişiler öğretmen olarak istihdam edilmiştir (Özoğlu, 2010). Birinci Dünya Savaşı milli mücadele yıllarında eğitim ve öğretmen eğitiminin önemi daha iyi kavranmasına karşın savaş hali nedeniyle bu alanda yeni gelişmeler olmamıştır. Mustafa Kemal savaş yıllarında öğretmenleri korumak için öğretmen okullarının ara sınıfında okuyanları savaşa çağırılmamış, yalnız okulu bitirenleri askere çağırmıştır (Arıbaş, 2010).

2.5 Değişen Öğretim Teknikleri

Günümüzde her geçen gün teknolojik alanda yapılan yeni bir yeniliğe şahit olmaktayız. Bu değişime ortak olmak ise ancak kaliteli bir eğitim anlayışı ile mümkün olabilir. Eğitim denince akla gelen en önemli unsur olan öğretmenin niteliği ile eğitimin niteliğini birlikte düşünmek gerekmektedir.

Nitelikli insan gücü yetiştirme çabalarında öğretmenin üstlendiği kilit roller nedeniyle öğretmenlik mesleği özel bir öneme kavuşmuştur. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme işi üzerinde titizlikle durulmaya başlanmıştır.

1982 yılında gerçekleştirilen MEB- YÖK görev değişiminin ardından öğretmen yetiştirme açısından önemli bir düzenleme ise 1994 yılı sonunda başlayan ve 1998 yılında tamamlanan YÖK/Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi kapsamında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasıdır. Bu yapılandırmanın gerekçelerinde biri ise hizmet öncesi öğretmen yetiştirmede uygulama boyutunun ihmal edilmesi ve teori yönüne ağırlık verildiğinin fark edilmesidir (Üstüner, 2004). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile okullardaki uygulama yönü ön plana çıkarılmıştır. Daha önce teori yönünde bozulan teori-uygulama dengesi yeni düzenleme ile uygulama lehine yeniden düzenlenmiştir. YÖK/ DB iş birliği ile gerçekleştirilen MEGP kapsamında öncesinde yalnızca üç hafta olan uygulamaları süresi bir yarıyıl yani 14 hafta olarak değiştirilmiştir (Dönmezer, 2000).

MEGP okul uygulamalarını oluşturan dersler Okul deneyimi I ve II ile Öğretmenlik Uygulamasıdır. Bu derslerden okul deneyimi dersleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi öncesinde okulun genel yapısını ve işleyişini tanıyarak, öğrencilerle ve deneyimli öğretmenlerle iletişim halinde olarak hazır bulunuşluklarını artırmaya yönelik daha çok gözleme dayalı derslerdir. Bir anlamda öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine hazırlanması amaçlanmıştır (Yiğit ve diğerleri, 2006).

Öğretmenlik Uygulaması dersi ile öğretmen adayları gelecekte yapacakları mesleğin sorumluluğunun farkına varırlar. Öğretmenlerin kendilerinden beklenen niteliklere sahip olarak yetişmeleri, eğitim fakültelerinde aldıkları teorik ve uygulamalı dersler ile sağlanmaktadır. Uygulama dersleri içerisinde belki de en önemlisi, öğretmen adaylarına kendilerini deneme fırsatı veren “Öğretmenlik Uygulaması” dersidir (Demir ve Çamlı, 2011: 120).

Öğretmenlik uygulaması dersleri ile öğretmen adayının kuramsal bilgilerini uygulayabilmesi, kendi yeterliliklerini ve eksiklerini fark edebilmesi açısından bir fırsat olarak düşünüldüğünde önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Davran, 2006).

Öğretmenlik Uygulaması dersi nitelikli öğretmenlerin mesleki açıdan iyi yetişmelerine olanak sağlaması yönünden çok önemlidir. Çünkü bu ders teorik bilgilerin pratiğe dökülmesine, işin yaparak yaşayarak öğrenilmesine hizmet etmektedir. Bilindiği üzere uygulamaya aktarılmayan teorik bilgiler, üzerinden belirli bir süre geçtikten sonra unutulmaktadır. Bilgilerin kalıcılığı uygulamalar neticesinde gerçekleştirilmektedir. Bu açıdan sınıf öğretmenliği lisans programı içerisinde yer alan öğretmenlik uygulaması dersinin önemi oldukça büyüktür. Çünkü bu ders aday öğretmene, okulu tanıma, öğrenme öğretme sürecini planlama, sürecin tüm öğeleriyle etkileşimde bulunma ve yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmaktadır. Aday öğretmen bu ders kapsamında bir öğretmen olarak öğrencinin karşısında çıkmakta, öğrenci ve meslektaşlarıyla doğrudan iletişim kurmaktadır (Yılmaz ve diğerleri, 2004).

2.6. Değişen Öğretmenlik Anlayışı

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ile okul uygulama derslerinin saatlerinin artırılmasıyla birlikte okul uygulamalarının yasal dayanağını oluşturan MEB ve YÖK arasında imzalanan” Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Öğretim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” yürürlüğe girmiştir. Bu yönergede, okul uygulama derslerinin amaçları, kapsamı, yapısı, uygulama ve değerlendirme ilkeleri hakkında geniş bilgiler yer almaktadır (YÖK, 2007).

Bu yönergede öğretmenlik uygulamasının amacı, “öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenimleri süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamak” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 1998: 1).

Öğretmenlik uygulamasının süresine ilişkin olarak ise “lisans ve yüksek lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren programlarda öğretmenlik uygulaması, son dönemde haftada bir tam ya da iki yarım gün olmak üzere en az bir yarıyıl süre ile yapılır. Öğretmen adayları, bu sürenin en az yirmi dört ders saatini bizzat ders vererek değerlendirir.

Öğretmen adayları ikiye bölünüp her iki yarıyıl da öğretmenlik uygulamaları sürdürülebilir.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 1998: 6). Uygulamanın yeri ile ilgili olarak” Öğretmenlik uygulamaları, fakültenin bulunduğu il veya ilçelerdeki uygulama okulları ile ilgili kurumlarda yapılır. İlköğretim kurumlarında görev yapacak sınıf ve branş öğretmenleri, olanak ve koşullar elverdiği ölçüde uygulamalarının bir kısmını köy okullarında yaparlar.” ifadesine yer verilmiştir (MEB, 1998: 6).

Öğretmenlik uygulaması dersi ise tüm öğretmenlik bölümlerinde 8. Yarıyıl da okutulmaktadır. Adayların aktif olarak rol almalarının gerektiği Öğretmenlik Uygulaması dersi ise, altı saat uygulama okulunda ve iki saat de fakültede olmak üzere toplam sekiz saat olarak verilmektedir. Adaylar okulda buldukları bu altı saatin en az üç saatinde uygulama öğretmenlerinin gözetiminde ders

anlatmaktadırlar. Dersin fakültedeki kısmında ise, adaylar ders anlatımlarıyla ilgili arkadaşlarıyla ve öğretim elemanı ile karşılıklı fikir alışverişinde bulunmaktadırlar (Baştürk, 2008: 3).

Öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi, öğretmen adaylarının hazırladığı öğretmenlik uygulaması dosyası ve uygulama öğretmeni ile uygulama danışman öğretim elemanının adayın ders işleme sürecini değerlendirilmesi ile yapılmaktadır. Söz konusu dosyada öğretmen adayının uygulama boyunca tuttuğu günlükler, ders planları ve materyalleri, uygulama değerlendirme raporları yer almaktadır. Bu süreçte uygulama öğretmenin verdiği puan ile danışman öğretim elemanının verdiği puanın belli yüzdeleri alınarak öğretmen adayının notu hesaplanmaktadır (Yiğit ve diğerler., 2006).

2.7 Eğitimde Temel Eğitimin Yeri ve Önemi

Ülkelerden ülkeye değişen eğitim sistemleri mevcuttur. Her ülkenin kendine ait bir yapısı bulunmaktadır. Eğitim sistemleri, ülkede uygulanan eğitim için gerekli yapılanmayı ifade etmektedir. Konu eğitim olduğu için çok titiz bir çalışmanın yapılması gerekmektedir. Bu nedenle, eğitim sistemleri hazırlanırken, dikkatli ve özenli bir çalışma yapılmalıdır.

Türkiye açısından değerlendirdiğimiz zaman, ülkemizde eğitim 4+4+4 sistemi ile yürütülmektedir. Bu sistem ile amaçlanan kesintisiz eğitimin devam etmesidir. Daha sonraki bölümlerde eğitim sistemi hakkında değerlendirme yapılacaktır.

Eğitim, öğretmenler tarafından yapılan bir hizmettir. Bundan sonraki bölümlerde özellikle sınıf öğretmenleri üzerine detaylı bir çalışma yapılacaktır.

2.7.1 Cumhuriyet Döneminde Temel Eğitime İlişkin Bilgiler

Eğitim sistemi ve özellikle sınıf öğretmenliği üzerine yaptığımız araştırmada, sınıf öğretmenliğinin tarihi gelişim sürecini de değerlendirmemiz gerekmektedir. Hangi zamanda ve hangi şartlarda ortaya çıktığı ve nasıl bir gelişme izlediği araştırılmaya çalışılacaktır. Kısa olarak bazı bilgileri paylaşacak olursak;

2.7.2.İlk Öğretmen Okulları

Öğretmen yetiştirmek üzere kurulan kurumlar, 1954 tarihinde tek bir çatı altında birleşerek, İlk Öğretmen okulları olarak faaliyetlerine devam etmişlerdir. (Okçabol, 2005)

1953-1970 yılları arasında faaliyette bulunmuş bir kurumdur. Ana amacı belirttiğimiz gibi öğretmen yetiştirmektir. Bu nedenle çok farklı konularda dersler verilmiştir. Bu derslerin neler olduğuna bakacak olursak; (Ataunal, 1994) Meslek dersleri, Türk dili ve edebiyatı, Sosyal bilgiler, Fen bilgileri, Tabiat gibi ana başlıklar altında alanlar belirlenmiş ve bu alanların içerisinde farklı farklı birçok ders verilerek öğretmen adayları yetiştirilmiştir.

1970 yılında öğretmenlerin daha iyi yetiştirilmeleri ve üniversiteye girebilme olanaklarını elde edebilmeleri amacıyla ilk öğretmen okullarının öğretim süresi ilkokuldan sonra yedi yıla, ortaokuldan sonra dört yıla çıkarılmıştır (Şahin, 2006).

Daha sonraki yıllarda, öğretmenliğin özel bir ihtisas mesleği olduğunu bir kez daha kesin bir biçimde ortaya koyarak, öğretmenlik mesleğinin özelliklerini ve işlevlerini de belirleyen 1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu kabul edilmiş, bütün eğitim basamaklarında görev yapan öğretmenlere 'yükseköğrenim görmüş olma' zorunluluğu getirilmiştir (Okçabol, 2005).

Sonuç olarak belirli yapılanmalardan ve düzenlemelerden geçirilen yapı, sürekli olarak daha iyi ve kaliteli eğitim vermek için değiştirilmiştir. En nihayetinde günümüzde, öğretmen yetiştirme işini üniversiteler yapmaktadır.

2.7.3.Köy Enstitülerinin Kurulması

Öğretmen açığını kapatmak ve daha kaliteli öğretmenler yetiştirmek amacı ile 1940 tarihinde köy enstitüleri kurulmuştur. Köy enstitülerinin kuruluş amaçlarını Akyüz (2001) şu şekilde açıklamaktadır:

1940'da 6 yaşın üstündeki nüfusun %71'i okuryazar değildi. Köylerde bu oran %90'dı. Ayrıca köyler; sağlık, temizlik, gelişme imkânlarından uzaktı. Bu yaygın bilgisizlikle daha etkili mücadele etmek, bunu yaparken köylerin sosyal ve ekonomik yapısında öğretmen ve eğitim kanalıyla düzenlemeler, gelişmeler sağlamak... İşte köy enstitüleri bu amaçla kuruldu. O zamana kadar mevcut

öğretmen yetiştirme düzeninin neyi eksikti de yeni bir öğretmen yetiştirme sistemi geliştirilmek isteniyordu? Mevcut eski düzen, “nazarı” eğitim yapan ellerinde kalem, kitap, yalnızca okuma- yazma ve kitabi bilgiler öğretimi ile yetinen, köye gitmek ve orada kalmak istemeyen, köylüye pek yararlı olmayan öğretmenler yetiştirmekle suçlanıyordu. Oysa artık köy kökenli, yalnızca köye yararlı olabilecek, nasırlı ellerinde kalem ve kitaptan çok kazma, kürek, çapa, bağ makası, keser bulunan öğretmenler yetiştirilmeliydi. Köy enstitülerinin kuruluş felsefesi budur(Akyüz, 2001).

Akyüz’ünde belirttiği gibi belirli ihtiyaçları karşılamak için bu enstitüler kurulmuştur. Bu enstitülerde birçok alanda dersler verilmiştir. Bunların bazılarını belirtecek olursak; (Akyüz, 2001) Türkçe, Tarih, Coğrafya, Matematik, Fizik, Kimya, Yabancı dil, El yazısı, Resim, Tarla ziraatı, Bahçe ziraatı, Hayvancılık, Balıkçılık, Demircilik, Yapıcılık ve El sanatları gibi birçok alanda hizmet vermişlerdir. Bu alanlarda köylerde bulunan kişilere eğitim vererek onları eğitim sistemi içerisinde veya meslek sahibi olma doğrultusunda yetiştirmişlerdir.

Tarihsel dönem içerisinde çok önemli yeri ve işlevleri olan köy enstitülerinin faydalarını ve gelişimini yazmakla bitirmek mümkün değildir. Genel anlamda belirli özelliklerine değindiğimiz köy enstitüleri bu şekilde hayat bulmuştur.

2.8 Hükümet Programlarında Temel Eğitimin Yeri

Programda, nitelikli bir eğitim sistemini yurt sathında yerleştirmenin en öncelikli hedef olduğu ifade ediliyor. Kalite kavramı göreceli olmakla birlikte eğitimdeki anlamı öğrenciye sağlanan materyale erişim kolaylığının dışında hatta ötesinde düşünen, sorgulayan verilenle yetinmeyerek daha ilerisini aramaya çalışan, kendi kendine yeten bireylerin yetiştirilmesi kastedilir. Bu şekilde bir birey tipi de mevcut eğitim sistemi dışında yeniden tanımlanan ve şekillenen bir okul sistemi ile mümkündür. Türkiye eğitim sisteminin sınav eksenli olması kaliteyi yakalamanın önündeki en önemli engeldir. Çünkü üst öğretim kurumuna geçişte yalnızca bilişsel davranışları ölçen soruların kriter olarak alınması öğrencinin ezberci eğitim yapmasına neden oluyor (Kartal, 2010: 1-2)

Çağdaş eğitim sistemleri, öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarma ve ona göre yönlendirme esasına dayanır. Sınavlar, öğrencinin yeteneğini tespit etmediği gibi kişinin tutumu, duyuşsal ve psikomotor özelliklerini de belirlemez. Yalnızca kişiye bilgi yükleyerek bu bilgiyi ölçer. Örneğin, kitap sevgisini, düşünmeyi, duyarlılığı ölçmeden uzaktır. 2002’de iktidara gelen hükümet programında öğrencilere bilgi yüklemekten ziyade temel beceriler edinme, analiz ve sentez yapabilme, düşünebilme, sorgulama, sağlam bir karakter kazandırmanın amaçlandığı belirtiliyordu. Ancak bu dönemde sayılan özellikleri öldüren sınavlar daha da güçlendirildi ve tam tersi uygulamalar yapıldı.

Kalitenin içinde yer alan bir başka kavram da nitelikli insan gücünün yetiştirilmesidir. Nitelikli insan gücünü yetiştiren, ekonomik kalkınmayı destekleyerek hızlandıran eğitim kademesi ise mesleki teknik eğitimidir. Bu okullardan mezun olanlar sanayi sonrası toplumunun, yani bilgi toplumunun başlıca kaynağıdır. Ülkemizde ise mesleki teknik liseler, sanayi sonrası toplumun özelliklerini göstermediği gibi bu okulların çoğu fonksiyonel değildir. Günümüzde uzmanlaşma ve teknolojik ilerleme için kapasiteli, yetenekli, mesleki ve teknik eğitim almış insanlar yetiştirildiğinde kaliteden bahsedilebilir.

Programda FATİH Projesi ile okullarda akıllı derslikler oluşturularak eğitimin kalitesinin daha da artırılacağı ifade ediliyor. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kamuoyuna açıklanan eğitim ve teknoloji alanında Ülkemizi Dünya’da bir numaraya taşıyacağı belirtilen Fatih Projesi ile tüm okullara Akıllı Tahta, Çok Fonksiyonlu Ağ Yazıcısı ve Ağ Fotokopi makinesi kurulacağı belirtildi. Eğitsel açıdan öğrenmede çok duyuya hitap etmesi bakımından materyal çokluğu her zaman avantaj sağlar. Ancak materyali işleten de öğretime destek haline getiren de öğretmendir. Öğretmen eğitim öğretimde başat konumda iken materyale yüklenen anlam ve beklenen katkı her zaman öğretmenin önünde gösterilmeye çalışılıyor. Milli Eğitim Eski Bakanı Nimet Çubukçu *Hiç kuşkusuz, eğitim ve öğretimin teknolojik gelişmelerle desteklenmesi, eğitimde niteliğin yükseltilmesi bakımından büyük önem arz ediyor* diyerek materyale ne kadar çok anlam yüklediklerini de belirtiyordu. 1980’lerin ikinci yarısından itibaren her sınıfa bir televizyon, takip eden yıllarda her sınıfa bilgisayar, internet bağlantısı vs. gibi sermayeye para aktaran “projeler” oluşturuldu. Ancak, ne yazık ki eğitimde istenen niteliğe ulaşamamış, Türkiye PISA

sınavında yine de son sıralarda yer almıştır. Eğitimde akıllı tahta kullanımı, Fatih projesi vs. gibi çalışmalar sermayeye para aktarımının son uygulamalarıdır (Kartal, 2010: 1-2)

Okul öncesi eğitimden daha geniş kitlelerin erişiminin sağlanacağı programda vurgulanan bir başka noktadır. 1980’li yıllardan sonra küreselleşme ve neo liberal politikalar sonucu eğitimin ticarileşmesi için yeniden yapılandırma çalışmalarına gidildi. Daha önce okulla, eğitimle ilgisi olmayan birçok firma, eğitim odaklı faaliyetlere başladı. Çünkü sermaye grupları eğitimdeki özellikle materyal döngüsünü önemli birer ticari faaliyet olarak görüyorlar. Örneğin, okul öncesi eğitimin ebeveynin iradesine bırakılmayacak kadar hayati bir mesele olduğu, çocuk ne kadar erken yaşta okula “*verilirse*” daha başarılı hatta iş yaşamında daha çok “*girişimci*” olacağı, TÜSİAD ın yayınladığı raporlarda görmek mümkündür. Çünkü okul öncesinde kullanılan materyal oldukça pahalıdır ve veli bu öğretim kademesine para yatırmaktan kaçınmıyor. Hükümetin de bu anlayışa paralel olarak okul öncesinin üzerinde durduğu görülüyor. Türkiye de okul öncesini veliler bakım yeri, eğitim sistemi de bir öğretim kademesi olarak görüyor. Dünyada zorunlu bir eğitim olarak görülmeyen okul öncesi oyunla sosyalleşmenin sağlandığı, aile sıcaklığının verildiği toplumsal bir ortam olarak bilinir (Ataman, 1998: 263-270).

2.9 Diğer Gelişmeler

Cumhuriyetin ilk yıllarından beri sürekli olarak değişime uğrayan temel eğitim, çeşitli modeller ve sistemler aracılığı ile uygulanmıştır. 8 yıllık zorunlu eğiti, 12 yıl mecburi eğitim ve son olarak 4+4+4 sistemi getirilerek, temel eğitimin şekillendirilmesi üzerinde durulmaktadır.

Ayrıca temel eğitim alanında yaşanan diğer gelişmeleri de belirtecek olursak; (Akyüz, 2001: 11-16)

- a) 8 yıllık temel eğitime geçiş
- b) Zorunlu eğitim
- c) 12 yıllık zorunlu eğitim
- d) Fatih projesi
- e) Okul öncesi eğitim zorunluluğu
- f) Hizmet içi eğitimlerin artması

- g) Bilgilendirme seminerleri
- h) Sürekli eğitim

Gibi birçok gelişme, eğitim sistemimiz içerisinde yer almıştır. Sonuç olarak, sürekli değişen bir eğitim sistemi ülkemiz içerisinde mevcuttur. Zamana ve bakana göre eğitim sistemi değiştiği için gerçek anlamda kaliteli bir sistem ne yazık ki uygulanamamıştır.

İlköğretim sadece ortaöğretime öğrenci hazırlayan bir öğrenim basamağı değildir. Aynı zamanda bireyi yaşama hazırlar. Birey ilköğretimden sonra eğitimine devam etmeyebilir. Öyleyse, ilköğretim bir yurttaşın tek başına yaşamını sürdürebilmesi, mutlu olabilmesi, hatta toplumsal kalkınmaya katkıda bulunabilmesi için bilmesi gerekenlerin öğrenildiği/öğretildiği bir öğrenim basamağıdır.

Zorunlu ilköğretim, modernleşmenin toplumsal, siyasal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerinden doğmuştur. Eğitimin üretim için yapıldığı anımsanırsa, modern öncesi toplumlarda (geleneksel tarım toplumunda) formal eğitimin bir zorunluluk olmasına gerek yoktu. Üretim tarıma dayalı olarak yapıldığından, birey üretim yeterliliği kazanabilmek için annesi ya da babasını izleyerek çift sürmeyi, sığır gütmeyi ya da çevresinden basit el sanatlarını usta-çırak etkileşimiyle öğrenebiliyordu. Bunları öğrenmek için okula gitmesine gerek yoktu. Ancak sanayi devrimi sonrasında mesleklerin daha karmaşık hale gelmesi, uzmanlık gerektirmesi, eğitilmiş insanların daha verimli olduğunun ortaya çıkması gibi nedenler, “kitle Eğitimi”ni zorunlu kılmıştır. Artık eğitilmiş insan bir “sermaye”, okul da bir “fabrika” haline gelmiştir. İnsan kaynağı niteliğinin yükseltilmesi ve “fabrika”nın etkili olması, zorunlu eğitimin süresini ve düzeyini yükseltmiştir. Çünkü böylesi bireylerden oluşan toplumlar daha hızlı kalkınmaktadırlar (Akyüz, 2001: 11-16).

Bilginin her geçen gün çoğalması, hızla yenilenmesi, üretilmesi, paylaşılması, kullanılması ve depolanmasının yaygınlaşması, bilginin iletişim teknolojisiyle desteklenerek, toprak, emek ve sermaye dışında, temel bir üretim etkeni haline gelmesi, içinde bulunduğumuz çağa, bilgi/bilişim çağı adını vermeyi gerektirmektedir.

Bilgi, toprak ve sermaye gibi, mülkiyet olarak kuşaktan kuşağa aktarılamaz. Bu yüzden bilgi toplumunun entelektüel sermaye birikimini, toplumda ve kişide var olan

donanımına bağılı olarak, her kuşak kendi yaşam süreci içinde kendi sağlamak zorundadır. Bu durum bireyin önemini, niteliklerini ve standarttan farklılığını ön plâna çıkarmıştır. Böylesi bir yapılanma gelecekte eğitimin daha fazla önem kazanacağını ve yaşam boyu süreceğini göstermektedir.

İlköğretim, toplumsal sınıflar arasında dikey geçişleri sağlamanın ilk adımını oluşturduğundan, bir sosyal politika aracı olarak da işlev görmektedir.

Bütün bunlardan ötürü bir ulusun bağımsızlığı ve gönenci, o ulusun geleceğini emanet edeceği yetişen kuşakları eğitmeye verdiği öneme bağılıdır. Çocuklarını var olan ve gelecek çağın bilgisi ile donatamayan ulusların kalkınmaları, hatta varlıklarını sürdürmeleri olanaksızdır. Öyleyse nefes almak, yemek, içmek birey için ne kadar yaşamsal öneme sahipse, çocukların ve gençlerin eğitilmeleri de bir ulus için o kadar yaşamsaldır.

Bağımsız yaşamak ve bunun için kalkınmak isteyen bir ulusun eğitime, dolayısıyla okullara gereksinimi vardır. Okullar, ilköğretimden yükseköğretime doğru aşamalı bir dizi içinde sıralanır. Bu okulların temelinde ilköğretim vardır. Her eğitim aşaması kendi amaçlarına ulaşabilmek için, kendinden önceki eğitim aşamasının amacına ulaşmış olmasını gerekli sayar. Bunun anlamı şudur: İlköğretim amacına ulaşmada başarısız ise, ortaöğretim ve yükseköğretimin de başarısız olması kaçınılmazdır.

İlköğretim, bireyin beyin teknolojisinin geliştirildiği ilk ve en önemli aşamadır. Beyin teknolojisi geliştirmek; düşünme, anlama, sınıflama, sıralama, eleştirme, analiz sentez yapma ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel stratejilerin kullanımını ve geliştirilmesini öğretmektir (<http://www.egitirim.gen.tr/site/arsiv/54-20/349-ilkogretimin-onemi-ogretmen.html>).

Sonuç olarak, temel eğitim, insanları hayata ve topluma hazırlayan ilk yer olduğu için üzerinde ayrıntılı olarak çalışılması ve önem verilmesi gereken, en temel mekanizmadır.

2.10 İlk Öğretim Eğitimi

Eğitim programları, ulusal ya da uluslararası düzeyde kaliteli bir eğitim sistemi kurma, ülkenin kalkınmasını ve gelişmesini sağlayacak nitelikli insan gücü

yetiştirme, toplumsal ve kültürel değerlerin korunmasını ve geliştirilmesini destekleme gibi amaçlara yönelik olarak geliştirilirler. Bu bakımdan, Varış (1998)'in ve Kısakürek (1969)'in de vurguladığı gibi, eğitim programları eğitilenlerin ya da öğrenenlerin davranış standartlarından, öğrenme ve öğretme etkinliklerine kadar çalışmalara kılavuzluk etmekte ve bir aracı rol oynamaktadır. Milli eğitim temel politikalarının uygulamaya dönüştürülmesi eğitim programları yoluyla gerçekleştirilmektedir. Buna göre, Türk Ulusunun, birlik ve bütünlük içinde kalkınmasına dayanan milli eğitim politikasının, ülkenin en uzak köşesine kadar yayılması ve gerçekleşmesinde programlar köprü görevi görmektedir. Eğitim programları ayrıca, insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzende etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek için uygulanan bir araç olarak da işlev görmektedir.

Eğitim programlarının bu işlevlerini tam olarak yerine getirebilmesi için sistemli, koordineli ve bilimsel anlayışla geliştirilmeleri gerekir. Program geliştirmenin, koordine edilmiş etkinlikler düzeneği yoluyla öğrenenlere yönelik öğrenme deneyimlerinin tasarlanması (Wiles ve Bondi, 1993) ve eğitim programını etkili biçimde değiştirmeye ve geliştirmeye yönelik kolektif bir süreç olduğu (Marsh ve Willis, 2007) düşünülürse, eğitim programlarının sürekli biçimde gözden geçirilmesine ve güncelleştirilmesine ihtiyaç vardır.

İlköğretim anayasal bir haktır ve hiçbir çocuk bu hakkından mahrum bırakılamaz. Çocuğun okula gönderilmemesi durumunda çocuğun velisine ceza verilir. Ne var ki, okula düzenli olarak devam etmeyen ve okulu terk eden çocukların tespitinde ve izlenmesinde ciddi sorunlar vardır (Gökşen, Cemalcılar ve Gürlesel, 2008). Öncelikle bu konuda yeterli ve güvenilir veriler olmadığını belirtmek gerekir. Bununla birlikte, MEB, e-okul sisteminde açılan yeni bir modül ile öğrencilerin devamsızlığının daha etkin olarak takip edileceğini ve okulun erken terkinin azaltılması konusunda daha etkin çalışmaların yapılacağını belirtmektedir (MEB, 2009b). Tüm bu gelişmelere rağmen, mevzuata göre, okula devamsızlık sürekli hâle gelse bile, öğrenci okulu terk etmiş olarak görülmemektedir. Dahası, çocuk okula fiili olarak gelmezse bile, okul çağ yaşını bitirinceye kadar okula kayıtlı gözükmemektedir. İlköğretimlerde temel hedef, çocuğu kendisine en yakın yerde okula göndermek olarak belirlenmiştir. Ancak bu hedef tam olarak gerçekleştirilememektedir. Bunun temel nedeni, Türkiye'nin coğrafi şartları ve

nüfusun dağılımının yerleşim yerlerine göre farklılık arz etmesidir. Sözelimi, bazı köylerde çok az sayıda çocuk bulunmaktadır. Birleştirilmiş sınıflar, taşımali ilköğretim ve Yatılı İlköğretim Bölge Okulları (YİBO) ile de ilköğretime erişimi çok güç olan kırsal yerleşim birimlerindeki çocuklar için ilköğretim olanağı sağlanmaktadır. Taşımali eğitimin elverişsiz olduğu yerleşim yerlerinde, çocuklar imkânlar ölçüsünde YİBO'lara yerleştirilmektedir.

Bu genel değerlendirmeden sonra, ilköğretimdeki duruma gelecek olursak, her ne kadar mevcut mevzuat, öğrencilerin performanslarının ölçüm ve değerlendirilmesi yapılırken eleştirel ve yaratıcı düşünme, araştırma, sorgulama, problem çözme ve benzeri becerileri ölçen hususların öne çıkarılması gerektiğini belirtse de (MEB, 2008a), bunun uygulandığını söylemek zordur. Öncelikle, ilköğretimde neredeyse bütün öğrencilerin, yeterli bilgi ve becerileri edinmeden bir üst sınıfa geçirildiği görülmektedir. Bu bağlamda, Türkiye'de mevcut sınıf geçme uygulaması, verilen eğitimi niteliksizleştirmektedir. Çünkü öğrenci temel bilgileri edinmeden bir üst sınıfa geçirildiği için, üst sınıfta verilecek eğitimin genel düzeyi de düşürülmektedir. Dolayısıyla öğrencinin hak etmeden bir üst sınıfa geçirilmesi uygulaması, domino etkisi oluşturarak, bütün eğitim sisteminin niteliğinin düşmesine neden olmaktadır. Temel bilgileri edinmeksizin bir üst sınıfa ve kademeye geçirilen öğrenciler, üst sınıflardaki eğitime karşı motivasyonlarını kaybetmektedirler. Böylece, ilköğretimdeki sorunlar, ortaöğretime, ortaöğretimdeki sorunlar yükseköğretime, yükseköğretimdeki sorunlar ise iş piyasasına yansımaktadır. Eğitimde böyle bir nitelik düzeyiyle, Türkiye'nin bir gelecek perspektifine sahip olması zordur.

2.11Ortaöğretim ve Liseler

Türkiye'de ortaöğretim genel ve mesleki olmak üzere iki gruba ayrılmaktadır. Genel ortaöğretim okulları, öğrencileri temelde yükseköğretime hazırlarken, meslekî okullar öğrencileri iş dünyasına veya yükseköğretime hazırlar. Ortaöğretim kurumları Millî Eğitim Bakanlığı örgüt yapısı içerisinde altı ayrı genel müdürlük bünyesinde yer almaktadırlar. Ayrıca, ortaöğretim düzeyinde 79 adet okul türü vardır. Bu durum, ortaöğretimin bir birlik ve bütünlük içerisinde planlanmasını engellemektedir. Mevcut yapının verimsizliğini gören MEB, kalkınma planları ve

hükümet programlarını dikkate alarak, ortaöğretimdeki program ve okul çeşitliliğini azaltmak yönünde bazı çalışmalar başlatmış ve “tek yönetim çok program” temelinde okul türü sayısını kademeli olarak 15’e indireceğini belirtmiştir (MEB, 2008a). Ne var ki, “tek yönetim” ilkesi benimsenmiş olsa da, ortaöğretim kurumları hâlâ altı adet genel müdürlüğe bağlıdırlar.

Lise eğitimi alabilmek için, ilköğretimi tamamlamak şarttır. Ancak çok farklı okul türlerinin olduğu Türkiye’de bu okullara öğrenci seçiminde de farklı yöntemler takip edilmektedir. Genel liseler, ticaret meslek liseleri, endüstri meslek liseleri, kız meslek liseleri, imam-hatip liseleri, çok programlı liseler, mesleki ve teknik eğitim merkezleri, doğrudan başvuru yoluyla öğrenci kabul etmektedirler. Her okulun tanımlanmış belirli bir hizmet alanı (bölgesi) vardır. Fen, Sosyal ve Anadolu liseleri gibi lise türlerine gidecek öğrenciler merkezi olarak uygulanan sınav sisteminin sonucuna göre ve öğrenci tercihinine göre belirlenir. Ayrıca Güzel Sanatlar Liselerine ve Spor Liselerine öğrenciler yetenek sınavı sonucuna göre kabul edilirler. Genel ortaöğretim okulları kategorisinde Genel Lise, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Sosyal Bilimler Lisesi, Anadolu Öğretmen Lisesi, Spor Lisesi ve Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi bulunur. Tanımlanan lise türleri arasında açık hiyerarşi olduğu, kamuoyu tarafından da bilinmektedir. Bu hiyerarşi, okul türleri arasındaki giriş puan farkına doğrudan yansımaktadır. Sınıflardaki öğrenci sayıları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Sınavla öğrenci alan okullarda bir sınıfta bulunması gereken öğrenci sayısı 24 ile 30 arasında değişmektedir ve kabul edilen öğrenci sayısı hususunda bir düzenleme vardır.

Fakat genel liselerde böyle bir düzenleme veya sınırlama yoktur. Bazı genel liseler hem çok kalabalıktır hem de bu liselerde ikili öğretim uygulanmaktadır. Sınavla öğrenci alan okulların tüm imkânları –fiziksel altyapı, yüzölçümü, teknoloji vb.– genel liselerden daha iyidir hem de öğrenciler bu imkânlardan daha fazla (zaman ve öğrenci başına düşen oranlar olarak) faydalanmaktadırlar.

Sınavla öğrenci alınan okulların öğretmenleri de bir seçme sınavı sonucuna göre belirlenir. Amaçları, esasında öğrencileri yükseköğretime hazırlamak olan bu kadar okul türü ve okulun, öğrenci ve öğretmenlerini sınavla almaları, Türk eğitim sistemindeki tabakalaşmanın nasıl yeniden üretildiğinin çok önemli bir göstergesidir.

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okul türleri arasında öğrenci ve öğretmen niteliği açısından farkların bulunması, “mahallemizdeki lise”yi anlamsızlaştırmakta ve sosyal devletin bütün vatandaşlarına kaliteli bir eğitim hizmeti sağlayacağı inancını kökten sarsmaktadır. Ayrıca, artık yabancı dilde eğitim yapmayan Anadolu Liseleri ile genel liseler arasında ortaöğretimin amaçları açısından bir fark kalmadığı hâlde, iki farklı okul türünü koruma ve birine sınavla öğrenci alma, ortaöğretime geçiş sınavlarını gereğinden fazla önemli kılmaktadır. Anadolu liselerinin genel lise olarak isimlendirilmesi ve öğretmenlerinin adil bir şekilde bütün genel liselere dağıtılması, devletin nerede yaşarsa yaşasın bütün vatandaşlarına kaliteli bir genel lise imkânı sunduğu imajını verme potansiyeline sahiptir. Okulların haftalık ders saatlerine ilişkin 11.09.2009 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararına göre, zaten oldukça yüksek olan ortaöğretimde haftalık ders saatleri toplamı, daha da arttırılmıştır (TTKB, 2009). Daha da önemlisi, okulların açılmasından iki hafta önce alınan ve 17.09.2009 tarihinde duyurulan yeni ders çizelgesinin 2009–2010 eğitim ve öğretim yılında uygulanması istenmektedir. Ders yükünün arttırılması, öğretmenlerin yeniden dağılımını gerektirecektir. Bu kararın, norm kadroları belirlenmiş okulları nasıl etkileyeceği çok fazla dikkate alınmadan verildiği anlaşılmaktadır.

Liselerin ders yoğunluğunun ve akademik içerikli ders sayısının fazlalığı oldukça belirgindir. Bu ders yoğunluğunun üzerine, Türkiye’de öğrencilerin üniversiteye giriş için dersanelerde harcadıkları zamanı dâhil ettiğimizde, öğrencilerin sosyal, kültürel ve sportif aktiviteler için zaman ayırmadıkları/ayıramadıkları gözlenmektedir. Zaten Türkiye’de okul dışı aktivite olarak algılanan genel itibariyle etütler, hafta sonu kursları ve dersaneler yani akademik başarıları geliştirmeye yönelik çalışmalardır. Ayrıca okullardaki ders yükü ne kadar artırılsa artırılsın, okul başarılarının ağırlıklı olarak ÖSS ya da SBS’de alınan sonuçlara göre değerlendirilmesi ve bu değerlendirmelerde okul not ve etkinliklerinin payının düşük olması, okulları da sınavlara hazırlığa ağırlık vermeye itmekte ve okullarda verilen dersleri (özellikle özel beceri derslerini) öğrencilerin gözünde anlamsız kılmaktadır.

Meslekî ortaöğretimin temel amacı, öğrencileri doğrudan iş dünyasına hazırlamaktır. Ne var ki, bu okullarda yükseköğretime hazırlık, öğrencileri iş dünyasına hazırlamak amacının önüne geçmiştir. Bunun çok çeşitli nedenleri vardır. Öncelikle, öğrenciler meslek liselerini tercih ederken, hem meslek edinme hem de yükseköğretime

hazırlanma amaçlarını birlikte gütmektedirler. Dahası, meslek lisesi mezunu olarak piyasada çalışma cazip kılınmadığı için, öğrenciler yükseköğretime devam etmek istemektedirler. Eğitim sistemine dair yapılan en sık tartışmalardan biri, toplam lise öğrencileri arasında meslek liselilerin payıdır.

Daha önce değindiğimiz üzere, mesleki ve teknik eğitimdeki öğrenci oranı, eğitim politikalarındaki ani değişimlerden ciddi oranda etkilenmektedir. Bunun sonucu olarak 1995 ile 1999 yılları arasında % 45–50 arasında değişen mesleki eğitimdeki öğrenci oranı, 1999 yılından sonra ani bir inişe geçmiş, 2004 ile 2009 arasında ise tedrici bir artış göstermiştir.

2.12 Öz yeterlilik ile İlgili Türkiye’de ve Uluslararası Alanlarda Yapılmış Çalışmalar

Öğrencilerin akademik olarak başarılı olmasını sağlamada öğretmenlerin kendilerini kolektif olarak yetenekli gördükleri okullar gelişim için olumlu bir atmosfer ile doludur. Bunun tersine, akademik başarıyı sağlamada, kendilerini kolektif olarak güçsüz gören personelin olduğu okullar, tüm okul yaşamına yayılacak bir akademik grup yararsızlığı hissine yol açar (Bandura, 2002). Bu nedenle, bireysel öğretmen yeterliğinin öğrenci başarısını kısmen açıklayıcı olması gibi, kolektif öğretmen yeterliğinin de okulun öğrenci başarısı üzerindeki farklılaştırıcı etkisini anlamamıza yardım edebileceği söylenebilir. Öyleyse, kolektif öğretmen yeterliği, okulların en önemli hedeflerini –çocukların eğitimi- gerçekleştirmede nasıl farklılaştığının anlaşılmasına katkı sağlama potansiyeline sahiptir (Goddard ve diğerleri, 2000).

Araştırmaların sonuçları, algılanan kolektif yeterliğin okullardaki öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde ilişkili olduğunu ve kolektif yeterliğin öğretimin kalitesini geliştiren önemli yapılardan biri olduğunu ortaya koymaktadır (Bandura, 1993; Goddard ve diğerleri, 2000). Kolektif yeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki bağlantı, teorik bakış açısından, sağlam bir grup kapasitesi hissi ve öğrencilerde başarı için beklenti (kültürel normlar) oluşması ile açıklanabilir. Bu beklentiler örgüt üyelerini arzu edilen sonuca yönelik olarak sıkı bir şekilde çaba göstererek çalışmaya teşvik eder. Bu durum, bazı okulların neden öğretmenler üzerinde olumlu bir etkiye sahip iken diğer bazı okulların etkisinin olumsuz olduğunun anlaşılmasına katkı sağlayabilir.

Örneğin, bazı öğretmenler moral düzeyi ve kolektif yeterlik hissinin düşük olduğu okullarda görev yapmaktayken, buna karşılık diğer bazı öğretmenler ise yüksek düzeyde paylaşılan sorumluluk, etkileşim ve öğretim personelinin bütünleşmiş kapasitesine güvenilen bir okulda görev yapmaktadır (Goddard ve arkadaşları, 2004). Bandura öğrenci başarısı üzerine algılanan kolektif yeterliğin etkisinin Sosyo Ekonomik Düzey (SED) ile öğrenci başarı arasındaki doğrudan bağlantıdan daha güçlü olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin okula öğrenmeye hazır hâlde geldiğini düşünen ve etkili öğretimi gerçekleştirmek için gerekli olanaklara (yüksek SED'den öğrenciler gibi) sahip olan öğretmenler daha yüksek düzey kolektif yeterlik düzeylerine sahiptirler. Aynı şekilde, öğrencilerin öğrenmesine yardım edecek araçların eksik olduğu kaynak yoksunluğu olan bir öğrenme ortamında (düşük SED gibi) yavaş ilerleyen öğrencilere sahip olan öğretmenler daha düşük düzeylerde grup yeterliği algılarına sahip olma eğilimindedirler (Cybulski, Hoy ve Sweetland, 2005). Benzer şekilde, Goddard ve meslektaşları (2004) öğrencilerin önceki başarılarını, SED ve cinsiyet kontrol edildikten sonra bile kolektif yeterlik inançlarının öğrenci başarısı üzerinde daha güçlü bir etkisi olduğunu gözlemişlerdir. Öğretim personelinin kolektif kabiliyetine ilişkin öğretmenlerin inançları okullar arasında büyük ölçüde farklılaşmaktadır ve öğrenci başarısı ile güçlü bir şekilde bağlantılıdır. Öğrenci kitlesinin karakteristikleri, öğrencilerin önceki başarı durumları ve öğretmenlerin deneyimi faktörleri dışarıda bırakıldığında okulun akademik yıl başındaki kolektif yeterlik hissi, okulun yıl sonundaki başarısının yordayıcısıdır. Öğrencilerin öğretilbilir ve motive edilebilir olduğuna sağlam bir şekilde inanıldığında, fakir ve sosyo kültürel olarak dezavantajlı öğrencilerden oluşan okullar da yüksek düzeyde akademik beceri ortaya koyabilmektedirler.

Öğretmenlerin yeterlik inançları onların davranışlarını etkilerken, dönüşümlü olarak, sınıf içinde öğrenci başarısını da etkiler. Aynı uslamla kolektif düzeye uygulanabilir. Diğer bir ifadeyle, öğretmenler okul bağlamında belli eylemlerin artan düzeylerde öğrenci başarısına önderlik ettiği inancı geliştirdiklerinde, bu eylemler grup içerisinde veya okul bağlamında normatif davranışların gelişmesini sağlar. Bu grup normatif davranışlar, ödülleri ve cezalandırmaları ile birlikte, dönüşümlü olarak, her bir sınıfa nüfuz ederek hem öğretmen hem de öğrenci davranışlarını

etkiler. Böylelikle ortaya çıkması beklenen sonuç ise, tüm okul düzeyinde artan öğrenci başarısıdır (Cybulski ve diğerleri, 2005).

Yeterlik bilgisinin dört kaynağı öğretim görevini analiz etme (Görev nedir?) ve öğretim yeteneğini değerlendirme (Yapabilir miyiz?) için bir bağlam oluşturur. Öğretmenler meslektaşlarının çok kabiliyetli olduklarına inansalar bile, onların hâlâ yeterli öğretimsel materyal ihtiyacı duydukları şeklinde bir konumlama oluşabilir (Cybulski ve diğerleri, 2005). Bu anlamda, öğretimsel kaynakların öğretmenlerin kolektif yeterlik inançlarının gelişmesine yön veren bilişsel süreçleri etkileyen önemli bir etmen olduğu söylenebilir. Bir okulda öğretim araç ve gereçleri ile fiziksel koşullar yeterli ve etkili bir şekilde kullanılabilir olursa bunun kolektif yeterliğin dört bilgi kaynağına da olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir.

Öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik inançlarının özellikle öğrenci başarısı üzerindeki olumlu etkisi araştırmacıları okullarda kolektif yeterliğin nasıl yükseltilebileceğine ilişkin çalışmalar yapmaya yöneltmiştir. Bandura (1997) okullar ve öğretmenlerin hesap verme sorumluluğu, öğrenci başarısı sorumluluğu ve iş yeri üzerinde düşük kontrol gibi birçok zorluklarla karşı karşıya kaldıkları için kolektif yeterliğin yüksek düzeylerini sağlamanın zor olduğunu ama imkânsız olmadığını vurgulamıştır (Hoy ve diğerleri, 2002). Bu anlamda okulda öğretmenlerin yeterlik algılarını güçlendirecek ne gibi olanakların sağlanması gerektiğinin açıklığa kavuşturulması gerekmektedir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının okul iklimi, etkili öğretim engellerinin azlığı, grup yapısı, bireyler arasındaki etkileşim, öğretmen yetkilendirilmesi ve okul müdürünün liderlik davranışları gibi örgütsel bağlamın birçok boyutu ile olumlu ilişkili olduğu ortaya konmuştur (Armstrong-Coppins, 2003; Bandura, 1997; Tschanen-Moran, Woolfolk Hoy & Hoy, 1998). Bandura (1997) okullarda kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesinde önemli olan iki faktörden söz etmektedir. Bunlardan biri liderlik ve diğeri de öğretmenlerin yetkilendirilmesidir. Burada okul müdürünün iki yönlü sorumluluğundan veya etkisinden söz edilebilir. Okul müdürü hem bir lider olarak doğrudan öğretmenlerin öz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarını etkilemekte hem de okulda oluşturduğu ortam aracılığıyla öğretmenlerinöz yeterlik ve kolektif yeterlik algılarının şekillenmesine etki etmektedir. Okul müdürlerinin liderlik stillerinin ve

uygulamalarının öğretmenlerin yeterlik algılarını etkilediğini ortaya koyan birçok araştırma yapılmıştır (Armstrong-Coppins, 2003; Demir, 2008; Elliott, 2000; Goddard ve arkadaşları, 2000; Goddard ve Skrla, 2006; Hipp, 1995; Kurt, 2009; Leithwood, 1994; Nicholson, 2003; Oliver, 2001; Walumbwa, Wang, Lwler ve Shi, 2004). Bu araştırmalarda, özellikle dönüşümcü liderlik stiline öğretmenlerin öz yeterliği ve kolektif yeterliği ile olumlu ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönüşümcü liderliğin karşıtı sayılabilecek işlemci liderlik ise öğretmenlerin yeterlik algıları ile olumsuz ilişkilidir (Armstrong-Coppins, 2003; Goddard ve diğeri, 2000; Leithwood, 1994; Kurt, 2009; Nicholson, 2003; Oliver, 2001). Bu araştırmaların sonuçlarına dayalı olarak okul müdürlerinin yasal otoritesine dayalı liderlik uygulamalarından ziyade öğretmenleri kişisel olarak etkilemeye ve esinlendirmeye dayalı, onların bireysel ihtiyaçlarını da göz ardı etmeyen, onları belirli ortak amaçlar ve vizyon etrafında toplayıp iş birliği yapabilmelerini sağlayan liderlik uygulamalarını ortaya koymalarının gerekli olduğu söylenebilir. Öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlayabilirler. Diğeri yandan öğretmenlerin sürekli hatalarını arayan, hata yaptıklarında onlara olumsuz geri bildirim uygulayan, öğretmenlerin öncelikle birer birey olduğunu göz ardı edip sürekli görevler üzerine odaklanan okul yöneticilerinin öğretmenlerin yeterlik algılarını olumsuz etkilemesi kaçınılmazdır.

Sosyal bilişsel kuram perspektifinden, araştırma sonuçları grupların kolektif eyleycilik (agency) uygulamasına olanak veren yapı ve eylemlerin önemli rolüne ışık tutmaktadır. Grup etkisi kısıtlandığı zaman, insanların etraflarındaki olayları kendi kontrollerinin dışında görmesi daha muhtemeldir. Bu durum, okul müdürlerinin hemen hemen tüm kararlar üzerinde gücü elinde tuttuğu birçok geleneksel okulda söz konusudur. Bandura'nın (1997) vurguladığı varsayım, insanların kısmen de olsa kendi yaşamlarında değişime sebep olma yeterliği hissini artırarak birlikte çalıştıklarıdır. Bu anlamda, öğretimle ilgili kararları resmî olarak öğretmenlere devretmiş okullar daha yüksek düzeylerde algılanan kolektif yeterliğe sahiptirler. Kolektif yeterlik inançlarının güçlendirilmesi, dönüşümlü olarak, okul

hedeflerine bağlılığın ve öğrenci başarısının artmasına katkı sağlayacaktır (Goddard ve diğerleri, 2004). Bu noktada dikkat çekilmesi gereken husus öğretmenlere birlikte çalışma ve sorun çözme olanaklarının sağlanmasıdır. Öğrencilerin öğrenmesi, güdülenmesi ve davranış problemlerine yönelik yollar üzerinde birlikte çalıştıkları zaman öğretmenlerin yeterlik hissini yükselmesinin daha muhtemel olduğu belirtilmektedir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öğretmenler grup olarak birlikte aldıkları kararların öğrencilerin sorunlarını çözdüğünü ve onların daha başarılı olmasını sağladığını gördüklerinde, kolektif olarak kendilerini daha yeterli görmeye başlayacaklardır. Bu anlamda öğretmenlerin ekip hâlinde ve iş birliği yaparak çalışmalarının sağlanmasının yararlı olabileceği ifade edilebilir.

Yeterlik inançlarının gelişmesinde yeterlik bilgisi kaynakları kadar bunların zihinsel olarak işlenişi ve yüklemelerin de önemli olduğuna işaret edilmişti. Diğer bir ifadeyle öğretmenler olumlu veya olumsuz durumlarla karşılaştığında doğru yüklemeler yapmaları yeterlik inançlarının güçlenmesi açısından gereklidir. Eğer başarı yetenek veya çaba gibi, içsel veya kontrol edilebilir nedenlere yükleniyorsa, öz yeterlik inançları geliştirilir. Fakat başarı şansa veya diğerinin müdahalelerine yüklenirse, öz yeterlik inançları güçlenmeyebilir (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2004: 5). Bu anlamda, yeterlik inançlarının güçlenmesi için öğretmenlerin başarılı olduklarında olumlu içsel yüklemeler yapması (çok çalışıp çaba harcayarak başardım), başarısız olduklarında da ise olumsuz dışsal yüklemelerden kaçınması (en zayıf öğrencilerin olduğu sınıf bana veriliyor) önemlidir.

Hoy ve Woolfolk (1993), okullarda öğretmenlerin yeterlik algılarının artması için gerekli koşulları şöyle sıralamıştır: (a) Yüksek ama gerçekleştirilebilir hedeflerin varlığı, (b) düzenli ve ciddi bir öğrenme ortamı ve (c) akademik mükemmelliğe saygı. Bu koşulların yaratılmasında en önemli payın okul müdürüne ait olduğu söylenebilir. Okul müdürü öğretmenlerin bir başarı vizyonu oluşturmalarına öncülük edebilir ve okul için yüksek bir başarı beklentisini ortaya koyabilir. Başarı beklentisinin yüksek olduğu bir okulda öğretmenlerin de kendilerine güven duygularının artabileceği ifade edilebilir. Okul müdürü öğretmenler ve öğrenciler için gerekli öğretim araç ve gereçlerinin bulunduğu düzenli bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayarak da öğretmenlerin yeterlik algılarını destekleyebilir. Akademik mükemmelliğe saygı konusunda da okul müdürü okulda yapılan en önemli işin ve

eğitimin en temel amacının ğrenci başarı sı olduğunu dile getirmelidir. Larrick'in (2004) de işaret ettiği gibi eğer öğretmenlerin deneyimleri rutin bir şekilde yetersiz, olumsuz ve başarı sız olarak görülüyorsa, o zaman bu personelin kolektif yeterliği düşüşe gececektir. Bu anlamda okul müdürleri, öğretmenlerin öğrenciler için harcadıkları çabayı ve başarı ları görüp, kabul etmeli ve dllendirmelidirler.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi için okulda eğitim öğretime elverişli bir ortam sağlamasının gerekli olduğu söylenebilir. Çünkü ğretmenlerin başarı lı bir eğitim için gerekli olan fiziksel koşullar ve eğitim araç-gereçlerinden mahrum olmaları onların yeterlik algılarını zayıflatmaktadır (Cybulski ve diğerleri, 2005). Bu anlamda okul müdürlerinin okuldaki öğretmenlerin etkili bir ğretim yapması için gerekli olan eğitim araç-gereçlerini ve diğer fiziksel koşulları sağlaması temel bir öneme sahiptir.

Öğretmenlerin yeterlik algılarının güçlendirilmesinde önemli olan diğer bir konu ise öğretmenlere bireysel ve grup olarak yeterli oldukları mesajının verilmesidir. Okul müdürleri öğretmenleri başarı lı olmaya teşvik etmeli ve öğretmenler başarı lı olduklarında onların başarı larını gördüğünü göstermeli ve takdir etmelidir. Onların kişisel ve mesleki ihtiyaçlarına karşı duyarlı olmalıdır. Öğretmenlerin hatalarını arayan, onlara sürekli olumsuz dönüt veren, kişisel olarak etkilemekten ziyade yönetsel gücünü kullanmaya eğilimli ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı duyarsız olan okul müdürleri öğretmenlerin yeterlik algılarına zarar vermektedir. Çünkü bu durumlar okul ortamında cesaretsizlik, duyarsızlık ve güvensizlik gibi hislerin gelişmesine neden olur (Goddard ve diğerleri, 2000). Böyle bir ortamın oluşmaması ve öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi için okul müdürlerinin ğretim için gerekli kaynakları sağlaması, başarı lı okullar ve bu okulların programları hakkında öğretmenleri bilgilendirmesi, konuşmalarında öğretmenleri motive edici mesajlar vermesi gereklidir. Buna ilave olarak öğretmenleri harekete geçirebilecek bir vizyon oluşturma, öğretmenler için başarı modelleri sağlama, okulu baskı altına alan sorunların okulun işleyişini aksatmasına izin vermeden gerekli tedbirleri alabilme gibi liderlik becerilerini gösterebilen okul müdürleri öğretmenlerin öz ve kolektif yeterlik algılarının gelişmesini sağlayabilirler.

Türk eğitim sisteminin önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemden geçiyor olması, öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde etkili olabilecek önemli bir etmendir. Eğitim programlarının yenilenmesi bu değişimlerin en önemlilerinden biridir. Öğretmenlerin yıllardır kullandıkları eğitim programı yenilenmiş ve tamamen farklı bir eğitim programını uygulamaya başlamışlardır. Yeni program, yeni öğretim modelleri ve yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmayan öğretmenler uygulamada zorluklar yaşamaktadırlar. Bu durumda öğretmenlerin yeterlik algılarının düşmesi söz konusu olabilir. Bu anlamda öğretmenlerin desteklenmesiningerekli olduğu söylenebilir. Aksi takdirde öz ve kolektif yeterlik algıları zayıflayan öğretmenlerin performanslarının olumsuz etkileneceği ifade edilebilir. Bu durum eğitim sistemi bazında da uygulanan yeniliklerin başarı oranının düşmesine neden olabilir.

Yapılan diğer çalışmalar da ise;

Yüksek öğretmen öz-yeterliği karar vermeyi, ailenin okula ilgisini artırmayı ve olumlu okul iklimi oluşturmayı etkilemektedir. Öğretmenin öz-yeterliği ne kadar yükselirse, ısrarcı bir şekilde engellerin üstesinden gelme ve başarısızlığa karşı sebat etmeleri o kadar olasıdır (Goddard, Hoy ve Hoy, 2004). Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler güven, gayret, ısrar, çaba gibi spesifik ve gözlemlenebilir davranışlar sergilemeye meyillidirler. Bu öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmeleri için daha uzun süre zaman harcarlar ve özellikle düşük yeteneğe sahip öğrencilere karşı daha sorumlu ve içten davranırlar (Lewandowski, 2005). Yeterlik duygusu düşük olan öğretmenler, öğrencilerin çalışması için negatif cezalar uygulayan, dışsal teşviklere güvenen, sınıf davranışlarını sert bir şekilde kontrol etmeye çalışan ve öğrencilerin motivasyonları ile ilgili olumsuz bir görüşe sahip olan kişilerdir. Güçlü öz-yeterliğe sahip öğretmenler ise öğrencileri için başarı deneyimleri sağlarlar. Oysaki öz-yeterliği düşük olan öğretmenler, öğrencinin bilişsel gelişimine ve kendi kapasiteleri ile ilgili yargılarına zarar verirler.

Aksu(2008) in yaptığı “ Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimi Üzerine Öz-yeterlik İnançları” adlı çalışmada öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlik inancı yüksek eğilimlere sahip oldukları saptanmıştır. Cinsiyet, liseden mezun oldukları alan ve anabilim dallarına göre ise, öz-yeterlik inancı

bakımından öğretmen adayları arasında anlamlı farklılıklar olmadığı gözlemlenmiştir.

Bümen ve Özaydın'ın (2013) yaptığı “Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler” adlı çalışmada lisans eğitimi boyunca öğretmen özyeterlik inançlarının anlamlı derecede arttığını, ancak mesleğe yönelik tutumların anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir. İlk öğretmenlik yılının sonunda da aynı sonuçlar elde edilmiş; öğretmen özyeterliği anlamlı derecede yükselmiş, mesleğe yönelik tutumlar yükselse de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Öğretmen özyeterlik inancının cinsiyet, okul türü, sosyo ekonomik durum vb değişkenlerle ilişkisi olduğu görülmüş ve bu bilgiler ışığında bu araştırmada kullanılan değişkenler tespit edilmiştir. Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bireyler ne kadar donanımlı olursa olsun göreve başladığı kurumu tanımadığından ve okuldaki iş ve işlemlerin nasıl yürüdüğünü bilmediğinden özgüvenlerinin kuruma alışmış öğretmenlere göre daha düşük olması beklenir. Öğretmenlerin zamanla bir yaşam tarzı olarak örgüt kültürünü benimsemeleri ve bunun neticesinde sosyalleşmeleri beklenmektedir. Yapılan çalışmada bu nedenle kıdem bir merak konusudur. İlerleyen zaman içerisinde yaş arttıkça yaşam tecrübesinin artacağı düşünülür. Bu sebeptendir ki öğretmenlerin gerek sınıf içi gerekse sınıf dışı konulara karşı tutumları ve algıları farklılaşacaktır. Tecrübe ile özyeterlik arasında anlamlı ilişki olması beklenmesi sebebiyle bu çalışma içerisinde bir değişken olarak yer almıştır. Buna ilaveten kişilerin eğitim düzeylerinin artması ile özgüvenlerinin artması beklenir ve bu durum 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda eğitim kazandırmanın amaçlarından birinin kişiye özgüven kazandırmak olduğu şeklinde belirtilmiştir. Günümüzde de bilgi yani eğitim en güçlü silahlardan biri olarak görülmekte ve tüm dünyada toplumlar bilgi toplumu olma hedefi doğrultusunda hareket etmektedir. Bu çalışmada kendine yer edinen ve bir başka değişken olan okuldaki öğretmen sayısı konusu ele alınacak olursa okuldaki öğretmen mevcudunun kişilerin meslektaşları arasında daha çok tecrübe ve bilgi paylaşım ortamı sağlayacağı varsayılmaktadır. Kurumdaki kişi sayısının artması grupta yer alan bireylere görev paylaşımı yapabilmek imkânı sağlayabilecek olması sebebiyle de özyeterliği artırabilecek bir unsur olarak değerlendirilmektedir.

Araştırmada yer alan Öğretmen öz-yeterliği ölçeği Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek, Öğrenci Katılımını Sağlama Yeterliği, Öğretim Stratejileri Kullanma Yeterliği ve Sınıf Yönetimi Yeterliği adını taşıyan üç alt boyuttan ve toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek Likert tipinde “yetersiz”(1) den “çok yeterliğe” (9) kadar dokuzlu olarak derecelendirilmiştir. TschannenMoran ve Hoy’un (2001) yapmış oldukları güvenilirlik analizi sonucunda ölçeğin geneli için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (α) .94, öğrenci katılımında yeterlik .87, öğretimsel stratejilerde yeterlik .91, sınıf yönetiminde yeterlik .90 olarak bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin (TSES) Türkçeye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) ölçeği “TurkishVersion of the Teachers’ Sense of EfficacyScale” (TTSES) şeklinde adlandırmışlardır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı (α) toplam öz-yeterlik .93, öğrenci katılımında yeterlik .82, öğretimsel stratejilerde yeterlik .86, sınıf yönetiminde yeterlik .84 olarak bulmuşlardır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırma yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilmektedir. Araştırmanın yöntemi kapsamında, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracının geliştirilmesi, veri toplama aracının uygulanması ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırmanın yürütülmesinde, genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Genel tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2013; 77-79). Öğretmenlerin ve aday öğretmenlerin özyeterlik inançları ile cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi, okul türü, sosyo- ekonomik çevre ve çalışılan kurumda bulunan öğretmen mevcudu gibi özellikler arasında nasıl bir ilişki olduğunu ortaya koymak için yapılan bu araştırma betimsel tarama modeline göre yapılmış bir çalışmadır.

3.2 Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini 2015/2016 Eğitim- Öğretim yılında görev yapan öğretmenler ve son sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından öğretmenler ve öğretmen adayları basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Örnekleme Antalya ili Aksu, Döşemealtı, Kepez, Konyaaltı ve Muratpaşa merkez ilçelerinde; ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler ile Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören son sınıf öğrencileri dâhil edilmiştir. Bu çalışmada örneklem grubuna özel okullar dahil edilmemiştir. Örnekleme 380 öğretmene 216 öğretmen adayına ulaşılabilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmen ve öğretmen adaylarının yüzde frekans değerleri Tablo 3.2 ve 3.3’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Kişisel Bilgileri

		N	%
Okul türü	İlkokul	113	30,3
	Ortaokul	133	35,7
	Lise	127	34,0
Cinsiyet	Kadın	231	61,3
	Erkek	146	38,7
Yaş	30dan az	52	13,8
	30-40 arası	144	38,3
	41-50 arası	136	36,2
	51 üzeri	44	11,7
Kıdem	5 yıl ve az	47	12,6
	6-15 arası	140	37,4
	16-24 arası	131	35,0
	25 üzeri	56	15,0
Sosyo-ekonomik durum	Zayıf	121	32,3
	Orta	207	55,2
	iyi-çok iyi	47	12,5
Eğitim durumu	ön lisans	17	4,5
	Lisans	332	88,1
	Lisansüstü	28	7,4
Öğretmen mevcut	20 den az	10	2,7
	20-50 öğretmen	187	49,9
	51-99	132	35,2
	100 ve üstü	46	12,3
Branşı	Sınıf	104	28,1
	fen bilimleri	79	21,4
	sosyal bilimler	71	19,2
	Dil	82	22,2
	sanat ve beden	34	9,2

Öğretmenlerin %30,3’ü ilkokulda, %35,7’si ortaokulda, %34,0’ü ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %61,3’ü kadın iken %38,7’si erkektir. Öğretmenlerin %13,8’i 30 yaşından az, %38,3’ü 30-40 yaşında, %36,2’si 41-50 yaşında, %11,7’si ise 51 yaş ve üzerindedir. Öğretmenlerin %12,6’sı 5 yıl ve daha az süredir, %37,4’ü 6-15 yıldır, %35,0’i 16-24 yıldır, %15,0’i ise 25 yıl ve üzeri süredir yönetici/öğretmen olarak çalışmaktadır. Öğretmenlerin görev yaptığı okulunun

çevresinin sosyo-ekonomik durumu zayıf olanların oranı %32,3 , orta olanların %55,2 , iyi-çok iyi olanların oranı ise %12,5'tir. Öğretmenlerin %4,5'i ön lisans, %88,1'i lisans, %7,4'ü ise lisansüstü mezundur. Öğretmenlerin görev yaptığı okulundaki öğretmen sayısı 20'den az olanların oranı %2,7 ,20-50 olanların %49,9 , 51-99 olanların %35,2 , 100 ve üstü olanların oranı ise %12,3'tür. Katılımcılardan %28,1'i sınıf, %21,4'ü fen bilimleri, %19,2'si sosyal bilimler, %22,2'si dil, %9,2'si ise sanat ve beden öğretmenidir.

Tablo 3.3: Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	169	77,9
	Erkek	48	22,1
Yaş	30dan az	217	100,0
Eğitim durumu	Lisans	217	100,0
	Sınıf	118	54,4
Branşı	fen bilimleri	65	30,0
	sosyal bilimler/sanat ve beden	7	3,2
	Dil	27	12,4

Öğrencilerin %77,9'u kadın iken %22,1'i erkektir. Öğrencilerin tamamı 30 yaşından az ve lisans eğitim durumundadır. Öğrencilerin %54,4'ü sınıf, %30,0'u fen bilimleri, %3,2'si sosyal bilimler/sanat ve beden, %12,4'ü ise dil öğretmenliği okumaktadır.

3.3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (ÖÖÖ):

Ölçek 24 madden oluşmakta ve “Öğrenci Katılımı”, “Öğretim Stratejileri” ve “Sınıf Yönetimi” olmak üzere üç alt boyutu barındırmaktadır. Bu boyutlar “Öğrenci katılımına yönelik özyeterlik”, “öğretim stratejilerine yönelik özyeterlik” ve “sınıf yönetimine yönelik özyeterlik” tir. “Öğrenci Katılımı” boyutunu 1,2,4,6,9,12,14,22 numaralı maddeler, “Öğretim Stratejileri” boyutunu 7,10,11,17,18,20,23,24 numaralı maddeler ve “Sınıf Yönetimi” boyutunu 3,5,8,13,15,16,19,21 numaralı maddeler oluşturmaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 24-216 arasında değer kazanmaktadır. Ölçeğin geneline ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .94$ 'dür. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından hazırlanan ölçeğin alt boyutlarına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları “Öğrenci Katılımı” boyutu $\alpha = .91$, “Öğretim Stratejileri” boyutu $\alpha = .90$ ve “Sınıf Yönetimi” boyutu $\alpha = .87$ 'dir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışmasında üç alt boyut adına yapı geçerliliği sağlamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz Türkiye’de 6 üniversite ve 4 ilden oluşturulan 628 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .93$; “Öğrenci Katılımı” boyutu $\alpha = .82$, “Öğretim Stratejileri” boyutu $\alpha = .86$ ve “Sınıf Yönetimi” boyutu $\alpha = .84$ 'dür. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği’nde “yetersiz”, “çok az yeterli”, “biraz yeterli”, “oldukça yeterli” ve “çok yeterli” olmak üzere 9 dereceleme yapılmıştır.

3.3.2. Çalışmada Kullanılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Bu çalışmada “Öğretmen Öz-yeterlik İnancı Ölçeği” nin genelinden elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .95$ 'dir. Çalışmada ölçeğin “Öğrenci Katılımı” boyutu için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .90$ “Öğretim Stratejileri” boyutu için elde edilen Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı $\alpha = .87$ “Sınıf Yönetimi” boyutu için elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise $\alpha = .89$ olarak belirlenmiştir. Öğretmen özyeterlik ölçeği 24 maddeden oluşmakla beraber tarafımızdan yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda anketteki maddelerden 5 tanesi atılarak öğrenci katılım, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerinden oluşan 19 maddelik bir ölçeğe dönüşmüştür. Yapılan faktör analizinde KMO VE

Bartlett's testi değeri su şekildedir; KMO= .938, Bartlett's test ise 2664.848, significant değeri .000, maddelerin faktör yük değerleri .475 ile .755 arasında değişmiştir. Ölçek üç faktörden oluşmuş olup 1. Faktör 8 (1,2,4,6,9,12,14,22) maddeden oluşan öğrenci katılım boyutu, 2. faktör 6 (7,10,11,18,20,23) maddeden oluşan öğretim stratejileri boyutu ve 3. Faktör 5 maddeden oluşan (3,13,15,19,21) sınıf yönetimi boyutudur. Faktörlerin toplam varyansı açıklama oranı 63.913, 1. Faktör olan öğrenci katılım boyutu açıklama oranı 23.94, 2. Faktör olan öğretim stratejileri açıklama oranı 21.30 ve 3. Faktör olan sınıf yönetimi boyutu açıklama oranı 18.66'dır.

3.4 Anket Madde Faktör Yük Değerleri

Bu çalışmada kullanılan öğretmen özyeterlik ölçeği faktör yük değerleri tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4: Faktör Yük Değerleri

	Component		
	1	2	3
m4	,800		
m1	,733		
m2	,712		
m14	,610		
m9	,574		
m6	,573		
m12	,558		
m22	,498		
m10		,725	
m11		,711	
m20		,694	
m7		,662	
m18		,564	
m23		,531	
m19			,811
m21			,730
m15			,730
m3			,619
m13			,549

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılan veriler 12.04.2016 tarihinde İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonu tarafından “ Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinlerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi” esaslarına uygun olduğu tespit edilerek verilen izin doğrultusunda 10 ilkokul, 14 ortaokul ve 6 lisede görev yapan öğretmenlere ölçek uygulanmıştır. Araştırmada uygulanan ölçek verilerinin toplanması öğretmenler ile birebir görüşme sağlanarak gerçekleştirilmiştir. Buna ilaveten Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Matematik Öğretmenliği bölümü son sınıf öğrencilerine Eğitim Yönetimi, Denetimi, Teftişi ve Planlaması bölümü hocalarının derslerinin olduğu günler izin alınarak anket uygulaması yapılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla yaklaşık bir ay süren düzenli bir çalışma yürütülmüştür.

3.6 Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 23 programı ile yapılmış ve %95 güven düzeyi ile çalışılmıştır. Çalışmada parametrik test tekniklerinden Pearson korelasyon, t ve ANOVA testleri kullanılmıştır. Ölçek puanlarının ilişkisi Pearson korelasyon testi ile katılımcıların ölçek puanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise t ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir. Farklılık gösterme durumunda ise scheffe çoklu karşılaştırma testi uygulanmıştır. Post testlerinde grup ortalamalarının ikili olarak karşılaştırılmasında Scheffe Testi güçlü bir test olması nedeni ile tercih edilmiştir (Özdamar, 2004). Faktör analizinde dik döndürme işlemi olarak varimax yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem maksimum değişkenliği amaçlamaktadır. Basit yapıya ulaşmada faktör yükleri matrisinin sütunlarına öncelik veren bu yöntemde, her sütundaki bazı yük değerleri 1'e yaklaştırılırken, geriye kalan çok sayıda değeri 0'a yaklaştırılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014).

Çalışmada ölçek puanlarının ilişkisi Pearson korelasyon testi ile katılımcıların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-

Yeterlilik; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğipuanlarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterme durumu ise t ve ANOVA testleri ile analiz edilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları ile ilgili bilgilere ve yorumlara yer verilmektedir. Araştırmanın bulguları kapsamında “cinsiyet”, “okul türü”, “kıdem”, “Yaş”, “sosyo-ekonomik durum”, “eğitim durumu”, “okul mevcudu” ve “branş” değişkenlerine göre öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının tespitine ilişkin bulgu ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.1 Anket Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma İstatistikleri

Bu bölümde anket maddelerinin aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini incelemek amacıyla üç faktörde yer alan maddeler ve bu maddelerin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Faktör Maddelerinin Betimleyici İstatistikleri

Faktör	Madde	N	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik (1.Faktör)	m1	594	6,13	1,58
	m2	594	6,63	1,51
	m4	594	6,71	1,37
	m6	594	7,14	1,36
	m9	594	7,06	1,30
	m12	594	7,03	1,45
	m14	594	6,92	1,31
	m22	594	6,66	1,70
	m7	594	7,13	1,57
	m10	594	7,24	1,30
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik (2.Faktör)	m11	594	7,14	1,48
	m18	594	6,98	1,48
	m20	594	7,34	1,40
	m23	594	7,07	1,43
	m3	594	6,86	1,39
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik (3.Faktör)	m13	594	7,10	1,37
	m15	594	7,04	1,42
	m19	594	6,97	1,42
	m21	594	6,98	1,57
	m1	594	6,13	1,58
Öğretmen Öz-Yeterlilik	m2	594	6,63	1,51
	m3	594	6,86	1,39
	m4	594	6,71	1,37
	m5	594	7,14	1,35
	m6	594	7,14	1,36
	m7	594	7,13	1,57
	m8	594	7,17	1,31
	m9	594	7,06	1,30
	m10	594	7,24	1,30
	m11	594	7,14	1,48
	m12	594	7,03	1,45
	m13	594	7,10	1,37
	m14	594	6,92	1,31
	m15	594	7,04	1,42
	m16	594	6,76	1,49
	m17	594	6,79	1,44
	m18	594	6,98	1,48
	m19	594	6,97	1,42
	m20	594	7,34	1,40
	m21	594	6,98	1,57
	m22	594	6,66	1,70
	m23	594	7,07	1,43
	m24	594	6,84	1,54

4.21. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının ne durumda olduğunu tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları incelenmiştir. Analiz kapsamında betimleyici analiz puan durumları tablo 4.2' de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	377	26	72	56,06	8,48
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	377	33	72	59,50	7,64
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	377	24	72	58,68	7,85
Öğretmen Öz-Yeterlilik	377	99	216	174,25	22,40

Öğretmenlerin; Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $56,06 \pm 8,48$, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $59,50 \pm 7,64$, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $58,68 \pm 7,85$, Öğretmen Öz-Yeterlilik puanı ortalaması ise $174,25 \pm 22,40$ ' dır.

4.32. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

Bu bölümde öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının ne durumda olduğunu tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarının özyeterlik inançları incelenmiştir. Analiz kapsamında betimleyici analiz puan durumları tablo 4.3' de verilmiştir.

Tablo 4.3: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Betimleyici İstatistikleri

	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Faktör1	217	25	72	51,24	7,70
Faktör2	217	18	54	39,02	6,67
Faktör3	217	17	45	31,98	5,49
FaktörToplam	217	74	169	122,24	17,38

Öğrencilerin; Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması 51,24±7,70, Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması 39,02±6,67, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması 31,98±7,85 , Öğrenci Öz-Yeterlilik puanı ortalaması ise 122,24±17,38’dir.

4.43. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin ve Öğrencilerin Özyeterlilik Algılarının Karşılaştırılması

Bu bölümde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının karşılaştırmasını yaparak ne durumda olduğunu tespit etmek amacıyla öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algıları karşılaştırılmıştır. Analiz kapsamında bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken iki grulu değişkenlerin karşılaştırılmasında t testi kullanılmıştır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının karşılaştırması için yapılan t testi analizi değerleri tablo 4.4’te belirtilmiştir.

Tablo4.4: Ölçek Puanlarının Öğretmenlere ve Öğrencilere Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Göreviniz		N	Ortalama	Std. Sapma	T	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	Öğretmen	377	56,06	8,481	6,898	,000*
	Öğrenci	217	51,24	7,705		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	Öğretmen	377	59,50	7,644	34,135	,000*
	Öğrenci	217	39,02	6,672		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	Öğretmen	377	58,68	7,857	48,511	,000*
	Öğrenci	217	31,98	5,497		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	Öğretmen	377	174,25	22,404	31,514	,000*
	Öğrenci	217	122,24	17,384		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik

Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 56,06 iken öğrencilerin 51,24'tür. Buna göre öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,50 iken öğrencilerin 39,02'dir. Buna göre öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları daha yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 58,68 iken öğrencilerin 31,98'dir. Buna göre öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmen ve öğrenci grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 174,25 iken öğrencilerin 122,24'tür. Buna göre öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları daha yüksektir.

4.54. Alt Probleme İlişkin Bulgular: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının görev yaptığı okul türüne göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları görev yaptığı okul türü değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında okul türü üç boyutlu (ilk, orta ve lise) olduğundan bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p<0,05$ ise istatistiksel olarak

anlamli bir fark vardir, $p > 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamli bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançları görev yaptığı okul türü değişkeni için yapılan ANOVA testi analizi değerleri tablo 4.5'te belirtilmiştir.

Tablo4.5: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	113	57,96	7,38	6,097	0,002*
	Ortaokul	133	54,23	7,97		
	Lise	127	56,02	9,47		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	113	60,78	6,33	2,477	0,085
	Ortaokul	133	58,86	7,03		
	Lise	127	58,87	9,10		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	113	59,71	6,99	3,412	0,034*
	Ortaokul	133	57,25	7,27		
	Lise	127	59,12	8,93		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	İlkokul	113	178,45	19,13	4,075	0,018*
	Ortaokul	133	170,35	20,35		
	Lise	127	174,01	26,20		

* $p < 0,05$

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptığı okul türü farklı olan öğretmen grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 57,96 , ortaokul olanların ortalamaları 54,23 , lise olanların ortalamaları 56,02'dir. Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptığı okul türü farklı olan öğretmen grupları arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamli farklılık bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 60,78, ortaokul olanların

ortalamları 58,86, lise olanların puan ortalamaları 58,87'dir. Görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptığı okul türü farklı olan öğretmen grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,71, ortaokul olanların ortalamaları 57,25, lise olanların ortalamaları 59,12'dir. Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Görev yaptığı okul türü farklı olan öğretmen grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 178,45, ortaokul olanların ortalamaları 170,35, lise olanların ortalamaları 174,01'dir. Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak öğretmenlerin görev yaptığı okul türü grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

4.6. Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi

Öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının görev yaptığı okul türüne göre değişip değişmediğini incelemek amacıyla öğretmenlerin özyeterlilik inançları görev yaptığı okul türü değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında okul türü üç boyutlu (ilk, orta ve lise) olduğundan bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında

ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p < 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p > 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur.

Anlamlı fark bulunması durumunda ise Scheffe çoklu karşılaştırma testi kullanılmaktadır. Öğretmenlerin özyeterlik inançları görev yaptığı okul türü değişkeni için yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi analizi değerleri tablo 4.6'da belirtilmiştir.

Tablo 4.6: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi

			Ortalama Fark	Std. Hata	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	Ortaokul	3,732*	1,069	0,002*
		Lise	1,949	1,080	0,198
	Ortaokul	İlkokul	-3,732*	1,069	0,002*
		Lise	-1,783	1,036	0,229
	Lise	İlkokul	-1,949	1,080	0,198
		Ortaokul	1,783	1,036	0,229
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	İlkokul	Ortaokul	2,460*	,998	0,049*
		Lise	,590	1,009	0,843
	Ortaokul	İlkokul	-2,460*	,998	0,049*
		Lise	-1,870	,968	0,156
	Lise	İlkokul	-,590	1,009	0,843
		Ortaokul	1,870	,968	0,156
Öğretmen Öz-Yeterlilik	İlkokul	Ortaokul	8,105*	2,839	0,018*
		Lise	4,443	2,870	0,303
	Ortaokul	İlkokul	-8,105*	2,839	0,018*
		Lise	-3,662	2,753	0,414
	Lise	İlkokul	-4,443	2,870	0,303
		Ortaokul	3,662	2,753	0,414

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin Scheffe çoklu karşılaştırma testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ilkokul ile ortaokul arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p < 0,05$). Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları ortaokulda görev yapanlardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin Scheffe çoklu karşılaştırma testi analizi sonuçları

görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ilkokul ile ortaokul arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları ortaokulda görev yapanlardan daha yüksektir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin Scheffe çoklu karşılaştırma testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ilkokul ile ortaokul arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlilik puan ortalamaları ortaokulda görev yapanlardan daha yüksektir.

4.7 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği durumunu tespit etmek istediğimizden öğretmenlerin özyeterlilik inançları cinsiyet değişkeni bakımından incelenmektedir. Analizin sınırları çerçevesinde cinsiyet değişkeni “kadın” ve “erkek” olmak üzere iki gruptan oluşması sebebiyle t testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin özyeterlilik inançları cinsiyet değişkeni bakımından inceleyen t testi sonuçları tablo 4,7’de verilmiştir.

Tablo4.7: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	kadın	231	56,42	8,13	1,054	0,293
	erkek	146	55,48	9,00		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	kadın	231	59,65	7,10	0,450	0,653
	erkek	146	59,28	8,45		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	kadın	231	59,20	7,47	1,576	0,116
	erkek	146	57,86	8,38		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	kadın	231	175,27	20,95	1,080	0,281
	erkek	146	172,62	24,51		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-

Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların söz konusu tutum için puan sıra ortalamaları 56,42 iken erkeklerin 55,48'dir. Kadınların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan sıra ortalamaları daha yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin T testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,65 iken erkeklerin 59,28'dir. Kadınların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları daha yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin T testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,20 iken erkeklerin 57,86'dır. Kadınların Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin T testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların söz konusu tutum için puan ortalamaları 175,27 iken erkeklerin 172,62'dir. Kadınların Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu puan sıra ortalamaları daha yüksektir.

Sonuç olarak öğretmenlerin erkek ile kadın grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.8 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yaşa göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları yaş değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında yaş değişkeni (30dan az, 30-40 arası, 41-50 arası, 51 üzeri) dört gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p < 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p > 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının yaşa göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları tablo 4,8’de verilmiştir.

Tablo4.8: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Yaşa Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	30dan az	52	57,19	8,42	0,979	0,403
	30-40 arası	144	55,34	8,14		
	41-50 arası	136	55,91	8,94		
	51 üzeri	44	57,30	8,13		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	30dan az	52	58,71	7,38	0,522	0,667
	30-40 arası	144	58,81	7,24		
	41-50 arası	136	58,17	8,78		
	51 üzeri	44	59,84	7,49		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	30dan az	52	59,65	7,88	1,455	0,227
	30-40 arası	144	59,68	7,08		
	41-50 arası	136	58,68	8,29		
	51 üzeri	44	61,39	6,96		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	30dan az	52	175,56	22,16	0,807	0,491
	30-40 arası	144	173,83	20,54		
	41-50 arası	136	172,76	24,75		
	51 üzeri	44	178,52	21,21		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yaşı farklı olan gruplar arasında Öğrenci Katılımına

Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 30 yaşında küçük olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 57,19 , 30-40 yaş arası olanların ortalamaları 55,34 , 41-50 yaş arası olanların ortalamaları 55,91 , 51 yaş ve üzeri olanların ortalamaları 57,30'dur. Buna göre 51 yaş ve üzeri olanların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yaşı farklı olan gruplar arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 30 yaşında küçük olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 58,71 , 30-40 yaş arası olanların ortalamaları 58,81 , 41-50 yaş arası olanların ortalamaları 58,17 , 51 yaş ve üzeri olanların ortalamaları 59,84'tür. Buna göre 51 yaş ve üzeri olanların Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yaşı farklı olan gruplar arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 30 yaşında küçük olanların söz konusu tutum için puan sıra ortalamaları 59,65, 30-40 yaş arası olanların ortalamaları 59,68, 41-50 yaş arası olanların ortalamaları 58,68, 51 yaş ve üzeri olanların ortalamaları 61,39'dur. Buna göre 51 yaş ve üzeri olanların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yaşı farklı olan gruplar arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). 30 yaşında küçük olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 175,56, 30-40 yaş arası olanların ortalamaları 173,83, 41-50 yaş arası olanların ortalamaları 172,76, 51 yaş ve üzeri olanların ortalamaları 178,52'dir. Buna göre 51 yaş ve üzeri olanların Öğretmen Öz-Yeterlilik puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak yaş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-

Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.9 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kıdeme göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları kıdem değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında kıdem değişkeni (5 yıldan az, 6-15 yıl arası, 16-24 yıl arası, 25 yıl ve üzeri) dört gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p<0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p>0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA testi analiz değerleri tablo 4,9'da verilmiştir.

Tablo4.9: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Yönetici/Öğretmen Olarak Çalışma SürelerineGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	57,02	8,23	2,584	0,053
	6-15 arası	140	55,09	8,25		
	16-24 arası	131	55,68	8,07		
	25 üzeri	56	58,59	9,77		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	58,51	7,80	1,981	0,116
	6-15 arası	140	58,48	7,02		
	16-24 arası	131	57,96	8,11		
	25 üzeri	56	60,96	9,15		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	59,83	8,07	2,456	0,063
	6-15 arası	140	59,52	7,10		
	16-24 arası	131	58,37	8,00		
	25 üzeri	56	61,64	7,59		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	5 yıl ve az	47	175,36	22,50	2,402	0,067
	6-15 arası	140	173,09	20,61		
	16-24 arası	131	172,02	22,68		
	25 üze	56	181,20	25,48		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi farklı olan öğretmen grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi 5 yıldan az olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 57,02, 6-15 yıl arası olanların ortalamaları 55,09, 16-24 yıl arası olanların ortalamaları 55,68, 25 yıl ve üzeri olanların ortalamaları 58,59'dur. Buna göre yönetici/öğretmen olarak çalışma süresi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi farklı olan öğretmen grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi 5 yıldan az olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 58,51, 6-15 yıl arası olanların ortalamaları 58,48, 16-24 yıl arası olanların ortalamaları 57,96, 25 yıl ve üzeri olanların ortalamaları 60,96'dır. Yönetici/öğretmen olarak çalışma süresi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi farklı olan öğretmen grupları arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi 5 yıldan az olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,83, 6-15 yıl arası olanların ortalamaları 59,52, 16-24 yıl arası olanların ortalamaları 58,37, 25 yıl ve üzeri olanların ortalamaları 61,64'tür. Yönetici/öğretmen olarak çalışma süresi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi farklı olan öğretmen grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Yönetici/Öğretmen olarak çalışma süresi 5 yıldan az olan öğretmenlerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 175,36, 6-15 yıl arası olanların ortalamaları 173,09, 16-24 yıl arası olanların ortalamaları 172,02, 25 yıl ve üzeri olanların ortalamaları 181,20'dir. Buna göre yönetici/öğretmen olarak çalışma süresi 25 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak çalışma süre grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.10 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumuna göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu değişkeni (zayıf, orta, iyi, çok iyi) dört gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p < 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p > 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okulun bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik durumu değişkenine göre yapılan ANOVA testi analiz değerleri tablo 4.10’da verilmiştir.

Tablo 4.10: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Okulun Bulunduğu Çevrenin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	p
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	zayıf	121	55,26	8,64	1,914	0,149
	orta	207	56,02	8,52		
	iyi-çok iyi	47	58,11	7,76		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	zayıf	121	58,69	6,49	0,319	0,727
	orta	207	58,49	8,38		
	iyi-çok iyi	47	59,51	8,89		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	zayıf	121	59,46	7,10	0,050	0,952
	orta	207	59,42	7,75		
	iyi-çok iyi	47	59,81	8,72		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	zayıf	121	173,40	20,29	0,574	0,564
	orta	207	173,93	23,31		
	iyi-çok iyi	47	177,43	24,07		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından

istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulun çevresi sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 55,26 , orta olanların ortalamaları 56,02 , iyi-çok iyi olanların ortalamaları 58,11'dir. Okulunun çevresinin sosyo ekonomik durumu iyi-çok iyi olanların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulun çevresi sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 58,69 , orta olanların ortalamaları 58,49 , iyi-çok iyi olanların ortalamaları 59,51'dir. Okulunun çevresinin sosyo ekonomik durumu iyi-çok iyi olanların Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulun çevresi sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,46, orta olanların ortalamaları 59,42 , iyi-çok iyi olanların ortalamaları 59,81'dir. Okulunun çevresinin sosyo ekonomik durumu iyi-çok iyi olanların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulun çevresi sosyo-ekonomik bakımdan zayıf olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 173,40, orta olanların ortalamaları 173,93, iyi-çok iyi olanların ortalamaları 177,43'tür. Okulunun çevresinin sosyo ekonomik durumu iyi-çok iyi olanların Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir. Sonuç olarak okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durum grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik

ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.11 Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Ölçek puanlarının eğitim düzeyine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla ölçek puanları eğitim düzeyi değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında eğitim düzeyi değişkeni (Ön Lisans, Lisans, Lisans Üstü) üç gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p<0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p>0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ölçek puanlarının eğitim düzeyi değişkenine göre yapılan ANOVA testi analiz değerleri tablo 4.11’de verilmiştir.

Tablo 4.11: Ölçek Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	57,29	6,03	0,758	0,469
	Lisans	332	56,14	8,63		
	Lisansüstü	28	54,36	7,88		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	61,18	6,34	1,046	0,352
	Lisans	332	58,63	7,90		
	Lisansüstü	28	57,79	8,05		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	60,53	5,69	2,562	0,079
	Lisans	332	59,71	7,52		
	Lisansüstü	28	56,43	9,48		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	ön lisans	17	179,00	16,37	1,301	0,273
	Lisans	332	174,48	22,50		
	Lisansüstü	28	168,57	23,95		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim düzeyi farklı olan gruplar arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 57,29, lisans olanların ortalamaları 56,24, lisansüstü

olanların ortalamaları 54,36'dır. Eğitim düzeyi ön lisans olanların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim düzeyi farklı olan gruplar arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 61,18, lisans olanların ortalamaları 58,63, lisansüstü olanların ortalamaları 57,79'dur. Eğitim düzeyi ön lisans olanların Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim düzeyi farklı olan gruplar arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 60,53, lisans olanların ortalamaları 59,71, lisansüstü olanların ortalamaları 56,43'tür. Buna göre eğitim düzeyi ön lisans olanların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Eğitim düzeyi farklı olan gruplar arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Eğitim düzeyi ön lisans olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 179,00, lisans olanların ortalamaları 174,48, lisansüstü olanların ortalamaları 168,57'dir. Eğitim düzeyi ön lisans olanların Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak eğitim düzeyi grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.12 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okuldaki öğretmen sayısına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında eğitim düzeyi değişkeni (20 den az, 20-50 öğretmen, 51-99 arası, 100 ve üstü öğretmen) dört gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p < 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p > 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının okuldaki öğretmen sayısı değişkenine göre yapılan ANOVA testi analiz değerleri tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Okuldaki Öğretmen Sayısına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	20 den az	10	51,40	12,49	1,284	0,280
	20-50 öğretmen	187	56,35	8,37		
	51-99	132	56,25	7,95		
	100 ve üstü	46	55,13	9,40		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	20 den az	10	54,90	8,22	0,991	0,397
	20-50 öğretmen	187	58,65	8,03		
	51-99	132	58,68	7,44		
	100 ve üstü	46	59,63	8,37		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	20 den az	10	55,70	8,92	0,871	0,456
	20-50 öğretmen	187	59,68	7,58		
	51-99	132	59,41	7,40		
	100 ve üstü	46	59,70	8,41		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	20 den az	10	162,00	27,26	1,018	0,385
	20-50 öğretmen	187	174,69	22,51		
	51-99	132	174,34	21,14		
	100 ve üstü	46	174,46	24,71		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okuldaki öğretmen sayısı farklı gruplar arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulunda 20 den az öğretmen olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 51,40, 20-50 öğretmen olanların ortalamaları 56,35, 51-99 öğretmen olanların ortalamaları 56,25, 100 ve üstü öğretmen olanların ortalamaları 55,13'tür. Okulunda 20-50 öğretmen olanların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun öğretmen mevcudu farklı gruplar arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulunda 20 den az öğretmen olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 54,90, 20-50 öğretmen olanların ortalamaları 58,65, 51-99 öğretmen olanların ortalamaları 58,68, 100 ve üstü öğretmen olanların ortalamaları 59,63'tür. Okulunda 100 ve üstü öğretmen bulunan okulların Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okuldaki öğretmen sayısı farklı gruplar arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulunda 20 den az öğretmen olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 55,70, 20-50 öğretmen olanların ortalamaları 59,68, 51-99 öğretmen olanların ortalamaları 59,41, 100 ve üstü öğretmen olanların ortalamaları 59,70'dir. Okulunda 100 ve üstü öğretmen bulunan okulların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Okulun öğretmen mevcudu farklı gruplar arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Okulunda 20 den az öğretmen olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 162,00, 20-50 öğretmen olanların ortalamaları 174,69, 51-99 öğretmen olanların ortalamaları 174,34, 100 ve üstü öğretmen bulunan okulların ortalamaları

174,46'dır. Okulunda 20-50 öğretmen olanların Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak okuldaki öğretmen sayısı grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.13 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının branşına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlilik inançları branş değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında branş değişkeni (Sınıf, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Dil, Sanat ve Beden) beş grupta olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla grupta değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p<0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p>0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlilik inançlarının branş değişkenine göre yapılan ANOVA testi analiz değerleri tablo 4.13'de verilmiştir.

Tablo 4.13: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının BranşlarınaGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	Sınıf	104	58,31	7,19	3,530	0,008*
	fen bilimleri	79	54,91	8,92		
	sosyal bilimler	71	56,49	8,36		
	Dil	82	54,01	8,59		
	sanat ve beden	34	55,82	9,73		
Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik	Sınıf	104	59,68	7,12	1,184	0,317
	fen bilimleri	79	58,95	7,74		
	sosyal bilimler	71	58,92	7,93		
	Dil	82	57,21	8,20		
	sanat ve beden	34	58,71	8,95		
Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik	Sınıf	104	60,44	6,46	1,078	0,367
	fen bilimleri	79	59,53	7,83		
	sosyal bilimler	71	59,51	7,64		
	Dil	82	58,94	7,54		
	sanat ve beden	34	57,53	10,09		
Öğretmen Öz-Yeterlilik	Sınıf	104	178,43	19,47	1,730	0,143
	fen bilimleri	79	173,39	22,92		
	sosyal bilimler	71	174,92	22,68		
	Dil	82	170,16	22,39		
	sanat ve beden	34	172,06	27,49		

*p<0,05

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğretmen grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır (p<0,05). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 216,04; fen bilimleri olanların ortalamaları 58,31, sosyal bilimler olanların ortalamaları 54,91, dil olanların ortalamaları 54,01, sanat ve beden olanların ortalamaları 55,82'dir. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğretmen grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 59,68 , fen bilimleri olanların ortalamaları 58,95 , sosyal bilimler olanların ortalamaları 58,92 , dil olanların ortalamaları 57,21 , sanat ve beden olanların ortalamaları 58,71'dir. Buna göre branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğretmen grupları arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 60,44 , fen bilimleri olanların ortalamaları 59,33 , sosyal bilimler olanların ortalamaları 59,51 , dil olanların ortalamaları 58,94 , sanat ve beden olanların ortalamaları 57,53'tür. Buna göre branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğretmen grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 178,43 , fen bilimleri olanların ortalamaları 173,39 , sosyal bilimler olanların ortalamaları 174,92, dil olanların ortalamaları 170,16 , sanat ve beden olanların ortalamaları 172,06'dır. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak branş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$).

4.14 Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi

Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının branşına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmenlerin özyeterlik inançları branş değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında branş değişkeni (Sınıf, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Dil, Sanat ve Beden) beş gruplu olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p < 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p > 0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Çalışmamızda anlamlı farklılık olduğundan scheffe çoklu karşılaştırmatesti uygulanmıştır. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının branş değişkenine göre yapılan scheffe çoklu karşılaştırmatesti analiz değerleri tablo 4.14’de verilmiştir.

Tablo 4.14: Öğretmenlerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun Çoklu Karşılaştırma Testi

		Ortalama Fark	Std. Hata	P	
Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik	Sınıf	fen bilimleri	3,396	1,249	0,119
		sosyal bilimler	1,815	1,288	0,739
		Dil	4,295*	1,236	0,018*
		sanat ve beden	2,484	1,653	0,689
	fen bilimleri	Sınıf	-3,396	1,249	0,119
		sosyal bilimler	-1,582	1,368	0,855
		Dil	,899	1,319	0,977
		sanat ve beden	-,912	1,716	0,991
	sosyal bilimler	Sınıf	-1,815	1,288	0,739
		fen bilimleri	1,582	1,368	0,855
		Dil	2,481	1,357	0,503
		sanat ve beden	,669	1,745	0,997
	Dil	Sınıf	-4,295*	1,236	0,018*
		fen bilimleri	-,899	1,319	0,977
		sosyal bilimler	-2,481	1,357	0,503
		sanat ve beden	-1,811	1,707	0,890
	sanat ve beden	Sınıf	-2,484	1,653	0,689
		fen bilimleri	,912	1,716	0,991
		sosyal bilimler	-,669	1,745	0,997
		Dil	1,811	1,707	0,890

* $p < 0,05$

Öğretmenlerin branş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin Scheffe çoklu karşılaştırma testi analizi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin branşı dil ve sınıf olanlar arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Buna göre branşı sınıf olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları branşı dil olanlardan daha yüksektir.

4.15 5.Alt Probleme İlişkin Bulgular:Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediği durumu tespit etmek istediğimizden öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları cinsiyet değişkeni bakımından incelenmektedir. Analizin sınırları çerçevesinde cinsiyet değişkeni “kadın” ve “erkek” olmak üzere iki gruptan oluşması sebebiyle t testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları cinsiyet değişkeni bakımından inceleyen t testi sonuçları tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Cinsiyet		N	Ortalama	Std. Sapma	t	P
Faktör1	kadın	169	51,09	7,91	-0,503	0,616
	erkek	48	51,73	7,01		
Faktör2	kadın	169	39,05	6,77	0,119	0,905
	erkek	48	38,92	6,39		
Faktör3	kadın	169	31,83	5,62	-0,740	0,460
	erkek	48	32,50	5,07		
FaktörToplam	kadın	169	121,98	17,98	-0,411	0,682
	erkek	48	123,15	15,25		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların söz konusu tutum için puan sıra ortalamaları 51,09 iken erkeklerin 51,73’tür. Erkeklerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puan sıra ortalamaları daha yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Kadınların söz konusu tutum için puan ortalamaları 39,05 iken erkeklerin 38,92'dir. Kadınların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları daha yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Erkeklerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 31,83 iken kadınların 32,50'dir. Erkeklerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları daha yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik Toplam puanına ilişkin t testi analizi sonuçları görülmektedir. Kadın ve erkek grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik Toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Erkeklerin söz konusu tutum için puan ortalamaları 121,98 iken kadınların 123,15'tir. Kadınların Öğretmen Öz-Yeterlilik Toplam puan ortalamaları daha yüksektir.

Sonuç olarak Öğrencilerin erkek ile kadın grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

4.16 Öğrencilerin Ölçek Puanlarının Branşlarına Göre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

Öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının branşlarına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla öğretmen adaylarının özyeterlilik inançları branş değişkenine göre incelenmiştir. Analiz kapsamında branş değişkeni (Sınıf, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Dil, Sanat ve Beden) beş grupta olduğundan, bu değişkenin ölçek ve alt boyut puanları açısından karşılaştırılırken üç ve daha fazla grupta değişkenlerin karşılaştırılmasında ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testine göre, $p<0,05$ ise

istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır, $p>0,05$ ise istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Öğretmenlerin özyeterlik inançlarının branş değişkenine göre yapılan ANOVA testi analiz değerleri tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.16: Öğrencilerin Ölçek Puanlarının BranşlarınaGöre Farklılaşma Durumunun İncelenmesi

		N	Ortalama	Std. Sapma	F	P
Faktör1	Sınıf	118	51,73	7,69	2,646	0,051
	fen bilimleri	65	51,74	6,51		
	sosyal bilimler/sanat ve beden	7	44,14	10,59		
	Dil	27	49,70	8,89		
Faktör2	Sınıf	118	39,34	6,69	0,223	0,880
	fen bilimleri	65	38,55	6,04		
	sosyal bilimler	7	38,29	8,28		
	Dil	27	38,93	7,81		
Faktör3	Sınıf	118	31,64	5,31	0,427	0,734
	fen bilimleri	65	32,40	5,75		
	sosyal bilimler	7	31,43	6,39		
	Dil	27	32,63	5,61		
FaktörToplam	Sınıf	118	122,70	17,45	0,611	0,609
	fen bilimleri	65	122,69	15,45		
	sosyal bilimler	7	113,86	24,54		
	Dil	27	121,26	19,77		

Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğrenci grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanaçısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 51,73 , fen bilimleri olanların ortalamaları 51,74 , dil olanların ortalamaları 49,70 ,sosyal bilimler/sanat ve beden olanların ortalamaları 44,14'tür. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğrencilerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğrenci grupları arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanaçısından istatistiksel olarak anlamlı

farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 39,34, fen bilimleri olanların ortalamaları 38,55, dil olanların ortalamaları 38,93, sosyal bilimler/sanat ve beden olanların ortalamaları 38,29'dur. Buna göre branşı sınıf olan öğrencilerin Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları en yüksektir.

Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğrenci grupları arasında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 31,64 , fen bilimleri olanların ortalamaları 32,40 , dil olanların ortalamaları 32,60 , sosyal bilimler/sanat ve beden olanların ortalamaları 31,43'tür. Buna göre branşdil olan öğrencilerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları en yüksektir.

Öğretmen Öz-Yeterlilik Toplam puanına ilişkin ANOVA testi analizi sonuçları görülmektedir. Branşı farklı olan öğrenci grupları arasında Öğretmen Öz-Yeterlilik Toplam puanı açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$). Branşı sınıf öğretmenliği olanların söz konusu tutum için puan ortalamaları 122,70 , fen bilimleri olanların ortalamaları 122,69 , dil olanların ortalamaları 121,26 , sosyal bilimler/sanat ve beden olanların ortalamaları 113,86'dır. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğrencilerin Öğretmen Öz-Yeterlilik Toplam puan ortalamaları en yüksektir.

Sonuç olarak branş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Yapılan ilişki analizi sonuçlarına göre hem öğrencilerde hem öğretmenlerde;

- Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik arttığında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik artmaktadır.
- Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik arttığında Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik artmaktadır.

- Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik arttığında Öğretmen Öz-Yeterlilik artmaktadır.

Yapılan karşılaştırma analizi sonuçlarına göre anlamlı farklılık çıkan değişkenler incelendiğinde;

- Öğretmenlerin görev yaptığı okul grupları için Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumunda en yüksek puan ortalaması ilkokulda görev yapan öğretmenlerde iken en düşük puan ortalaması ortaokulda görev yapan öğretmenlerdedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark olup ilkokulda görev yapanların puan ortalaması daha yüksektir.
- Öğretmenlerin branş grupları için Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumunda en yüksek puan ortalaması sınıf öğretmenliği olanlarda iken düşük puan ortalaması branşı dil olan öğretmenlerdedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda branşı sınıf olan öğretmenler ile branşı dil olan öğretmenler arasında anlamlı fark olup branşı sınıf olanların puan ortalaması daha yüksektir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın alt problemlerine yönelik toplanmış verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır

5.1 Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın sonuçları temel değişkenlere bağlı olarak sırasıyla maddeler halinde şöyledir;

1. Antalya’da Görev Yapan Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları Ne durumda Olduğuna İlişkin Sonuçlar

Antalya İli merkez ilçelerde ilk, orta ve lise türü okullarda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algı durumlarına baktığımızda öğretmenlerin özyeterlik inanç algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $56,06 \pm 8,48$ olduğundan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Diğer bir alt boyut olan Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $59,50 \pm 7,64$ olduğundan Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü alt boyut olan Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalaması $58,68 \pm 7,85$ olduğu tespit edilmiştir ve bu sonuç öğretmenlerin Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik algı durumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlar genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin en çok Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik boyutunda algılarının yüksek olduğu gözlemlenmektedir. En az ise Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik algıları olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin özyeterlik algıları incelendiğinde ise Öğretmen Öz-Yeterlilik puanı ortalaması ise $174,25 \pm 22,40$

olduğu gözlemlenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Yılmaz ve Gürçay'ın (2011) yaptığı çalışmada biyoloji ve fizik öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve öğretmen özyeterliklerini yordayan değişkenlerin incelenmesini amaçlamış ve Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Elde ettiği sonuçta ise öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin tüm ölçeklerden aldıkları puanların ortalamasının üzerinde olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğretmen öz-yeterlik inancını yordamada genel öz-yeterlik ve alan öğretimi öz-yeterliğinin birlikte anlamlı katkı sağladıklarını gözlemiştir. Çimen (2008)'in yaptığı çalışmaya göre biyoloji eğitimi tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenlerle ilişkisini incelemek amacıyla Enochs ve Riggs(1990) tarafından oluşturulan, Savran ve Çakıroğlu tarafından geliştirilen ve Türkiye koşullarına adapte edilen "Biyoloji Öğretiminde Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Yaptığı çalışmada ailesinde öğretmenlik yapan bireylerin bulunduğu öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının, bulunmayanlara göre anlamlı şekilde farklılaştığını belirlemiştir. Bu araştırmalar da yapılan çalışmadaki öğretmenlerin özyeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğunu destekler niteliktedir ve bu çalışmalar birbirleri ile tutarlılık göstermektedir.

2. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algı Düzeylerini Gösteren Sonuçlar

Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının ne durumda olduğunu tespit etmek için yapılan çalışmamızda Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algı durumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $51,24 \pm 7,70$ olduğu tespit edilmiş ve öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik algılarının yüksek durumda olduğu gözlemlenmiştir. Diğer bir alt boyut olan Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmen adaylarının Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik puanı ortalaması $39,02 \pm 6,67$ olduğundan Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik algılarının orta düzeyde

olduğu tespit edilmiştir. Üçüncü alt boyut olan Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik alt boyutu incelendiğinde öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalaması $31,98 \pm 7,85$ olduğu tespit edilmiştir ve bu sonuç öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik algı durumlarının orta durumda olduğunu göstermektedir. Genel olarak öğretmenlerin özyeterlilik algıları incelendiğinde ise Öğretmen Öz-Yeterlilik puanı ortalaması ise $122,24 \pm 17,38$ olduğu gözlemlenmiş ve sonuç olarak öğretmenlerin özyeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Bu araştırmanın öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarını tespit etmek amacıyla elde edilen bulgularını alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmak ve bunlara göre yorum yapmak, öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının değişip değişmediğini araştıran herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde şu ana kadar rastlanmadığından bu mümkün değildir.

3. Antalya ili Merkez İlçelerde Görev Yapan Öğretmenler ile Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algılarının karşılaştırılmasına Dair Sonuçlar

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler ile Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarını karşılaştırdığımızda Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmen adaylarının mezun olma ve mesleğe başlama isteğiyle uygulamalara daha hazır olmalarına ve sonrasında yeni eğitimsel uygulamalar yapmalarına olanak tanıyacağı varsayımıyla özyeterlilik algılarının öğretmenlerden daha yüksek düzeyde olabileceği varsayılmaktaydı ancak elde edilen bulgular görev yapan öğretmenlerin başarı ile özyeterlilik inancının pozitif yönde ilişkili olmasından kaynaklandığı tahmin edilen öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek bir özyeterlilik algısı ortaya koymuşlardır. Özetlemek gerekirse elde ettikleri başarılar öğretmenleri, öğretmen adaylarının yeni uygulamalara açık olmalarından daha fazla motive etmiş ve daha yüksek düzeyde özyeterlilik algısı göstermelerine sebep olabileceği kanaatine varılmıştır.

4.Antalya İli Merkez İlçelerde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Türü, Cinsiyet, Yaş, Kıdem, , Okulun Bulunduğu Sosyo-ekonomik Çevre, Eğitim Durumu, Okul Mevcudu ve Branş değişkenlerine göre Öğretmenlerin Özyeterlik Algı Düzeyi Sonuçları

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre elde edilen bulgularda öğretmenlerin görev yaptığı okul türü ilkokul ile ortaokul arasında istatistiksel anlamlı farklılık bulunmaktadır. Görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik puan ortalamaları ortaokulda görev yapanlardan daha yüksektir. Sonuç olarak ise görev yaptığı okul türü ilkokul olan öğretmenlerin Öğretmen Öz-Yeterlilik puan ortalamaları ortaokulda görev yapanlardan daha yüksektir.Öğretmenlerin görev yaptığı okul grupları için Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik tutumunda en yüksek puan ortalaması ilkokulda görev yapan öğretmenlerde iken en düşük puan ortalaması ortaokulda görev yapan öğretmenlerdedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda ilkokulda görev yapan öğretmenler ile ortaokulda görev yapan öğretmenler arasında anlamlı fark olup ilkokulda görev yapanların puan ortalaması daha yüksektir. Özetlemek gerekirse ilkokulda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgularda sonuç olarak öğretmenlerin erkek ile kadın grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak kadınların Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Aksu (2008) çalışmasında cinsiyet değişkeninin öğretmenlerin matematik öğretimi üzerine özyeterlik inançlarına ilişkin sonuçlara bakıldığında veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen adaylarının matematik öğretiminde öz-yeterlik inancı

ölçeği” kullanıldığı ve anlamlı bir farklılık olmadığı gözlemlenmiştir. Akbay ve Gizir’in (2010) yaptığı çalışmada “Akademik Özyeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya göre özyeterlik inancının erkeklerin erteleme eğilimi üzerine yüksek ve anlamlı bir yordama gücü bulunurken, kız öğrencilerde akademik özyeterlik ile akademik erteleme davranışı arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Schunk ve Pajares (1992) göre bu durumun en belirgin nedeni olarak, cinsiyete göre özyeterliğin bazı karıştırıcı durumların etkisi altında kaldığı söylenebilir. Alan yazında, erkek ve kadınların özyeterliği ölçmeyi amaçlayan ölçme araçlarına yönelik farklı tutumlar sergileme eğiliminde oldukları belirtilmekte ve yapılan çalışmalarda erkeklerin bu tip ölçme araçlarına kendi özyeterliklerini daha yüksekte algılayarak yaklaştıkları, kadınların ise daha orta düzeyde bir yaklaşım sergiledikleri ifade edilmektedir (Akt: Akbay ve Gizir, s.74). Saracaloğlu ve Yenice (2009)’nin “Fen Öğretiminde Özyeterlik Ölçeği” kullanarak fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin fen öz-yeterlik algısı cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bu araştırmalar da çalışmamızın cinsiyet değişkeninin Öğretmen özyeterlik algıları üzerine herhangi bir ilişkisinin olmadığı bulgusunu destekler niteliktedir.

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin yaş değişkenine göre elde edilen bulgularda sonuç olarak yaş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak 51 ve üzeri yaş grubuna dahil olan öğretmenlerde Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir.

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre elde edilen bulgularda sonuç olarak çalışma süre grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak 25 yıl ve daha fazla

görev yapan öğretmenlerde Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından daha yüksek bir ortalamaya sahip oldukları gözlemlenmiştir.

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu değişkenine göre elde edilen bulgularda okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumu farklı olan gruplar arasında Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik, Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak okulunun çevresinin sosyo ekonomik durumu iyi-çok iyi olanların Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik, Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik ve Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin Eğitim düzeyi değişkenine göre elde edilen bulgularda sonuç olarak eğitim düzeyi grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak eğitim düzeyi ön lisans olanların Öğretmen Öz-Yeterlilik, Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu puan ortalamaları en yüksektir.

Antalya ili merkez ilçelerde görev yapan öğretmenlerin branş değişkenine göre elde edilen bulgularda branşı farklı olan öğretmen grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin branş grupları için Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumunda en yüksek puan ortalaması sınıf öğretmenliği olanlarda iken düşük puan ortalaması branşı dil olan öğretmenlerdedir. Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonucunda branşı sınıf olan öğretmenler ile branşı dil olan öğretmenler arasında anlamlı fark olup branşı sınıf olanların puan ortalaması daha yüksektir ve dolayısıyla özyeterlilik algıları daha yüksektir denebilmektedir.

Yapılan araştırmanın öğretmenlerin özyeterlik algılarının branş, okul türü, kıdem, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, eğitim düzeyi ve yaş değişkenine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla elde edilen bulgularını alan yazındaki diğer çalışmalarla karşılaştırmak ve bunlara göre yorum yapmak, öğretmenlerin özyeterlik algılarının branş, okul türü, kıdem, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre, eğitim düzeyi ve yaş değişkenine göre değişip değişmediğini araştırarak herhangi bir çalışmaya ulaşılabilen kaynaklar dâhilinde şu ana kadar rastlanmadığından bu mümkün değildir.

5.Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Algılarının Cinsiyet, Yaş ve Branş Değişkenine Göre İncelenmesi Sonucu;

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet değişkeni açısından sonuç olarak öğretmen adaylarının erkek ile kadın grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak kadın öğretmen adaylarının öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında puan değerlerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Aksu (2008)'nin yaptığı sınıf, fen bilgisi ve okul öncesi öğretmeni adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları, cinsiyet, liseden mezun olduğu alan ve anabilim dallarına göre farklılaşarak farklılaşmadığını tespit etmeyi amaçlayan çalışmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Akbaş (2010) 'a göre fen öğretimi, fen öğretim özyeterlik tutumu ve fen gelişim becerilerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada formasyon almakta olan Mersin Üniversitesi Fen Fakültesi öğrencileri arasında özyeterlik algıları bakımından cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Seçkin ve Başbay'a (2013) göre beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemeyi ve öğretmen öz-yeterlik inançlarıyla öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlar arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan Öğretmen Özyeterlik

Ölçeği kullanılmıştır. Bulgulara göre, beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının “oldukça yeterli” düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyete, sınıf düzeyine, anne eğitim düzeyine, spor branşının türüne göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının farklılaşmadığı, ancak bölümü isteyerek seçme, baba eğitim düzeyi, düzenli spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada belirtilen cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının anlamlı farklılık göstermemesi yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Yeşilyurt (2013)’ un öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısını belirlemek amacıyla Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanarak yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri arasında cinsiyet değişkeni açısından anlamlı fark tespit edilmiştir. cinsiyet değişkeni açısından, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi faktörlerine ilişkin erkek öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyinin kadın öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Alanyazında, cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmalar olduğu gibi, anlamlı bir farklılık olmadığını tespit eden araştırmalar da mevcuttur (Akt: Yeşilyurt, 2013). Bu durumun oluşmasında, ilgili araştırmalarda yer alan katılımcıların bilişsel ve duyuşsal özelliklerinin farklı olması, farklı sosyo-kültürel yapılaraya sahip olması vb. etki etmiş olabilir. İki gruptaki çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılıklar belki her iki grupta bulunan örneklemden kaynaklanabilmektedir.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının yaş değişkeni açısından sonuç olarak Öğrencilerin erkek ile kadın grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun çalışmaya katılan öğretmen adaylarının tamamının 30 yaş ve altı grupta yer alması ve ortalama üniversiteden mezun olma yaşının da 20’li yaşlar olmasından kaynaklanabileceği görüşü benimsenmiştir.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının branş değişkeni açısından Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu ve Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu alt boyutlarında sınıf öğretmenlerinin daha yüksek puana sahip olduğu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik boyutunda ise dil öğretmenlerinin daha yüksek ortalamaya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ancak genel olarak branş grupları arasında Öğrenci Katılımına Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Öğretim Stratejilerine Yönelik Öz-Yeterlilik tutumu; Sınıf Yönetimine Yönelik Öz-Yeterlilik ve Öğretmen Öz-Yeterlilik açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Yeşilyurt (2013)'un çalışmasında Matematik öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının, diğer programlarda öğrenim gören adaylara göre öz-yeterlik algı düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğrenim görülen program turu yani branş değişkenine göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları incelendiğinde anlamlı farklılık gösterir düzeyde fark ortaya koyan araştırmalar (Çapri & Çelikkaleli, 2008; Erisen & Çeliköz, 2003; Şeker, Deniz & Görgeç, 2005), bu araştırmadan elde edilen sonucu destekler nitelik taşımaktadır. İki gruptaki çalışmaların sonuçları tutarlılık göstermektedir. Bu farklılık belki her iki gruptaki çalışmaların örneklem kapsamlarının aynı olmamasından kaynaklanabilir.

5.2 Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, uygulayıcılara yönelik öneriler;

1. Öğrencilerin aktif ders katılımı, öğrenciye uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanımı ve etkin sınıf yönetimi konusunda öğretmenler seminer vb. aracılığıyla bilinçlendirilebilir.
2. Belirtilen konularda hizmet içi eğitim vb. eğitimler vasıtasıyla öncelikle özyeterlik algı düzeyleri daha düşük ortalamaya sahip olan ortaokul öğretmenleri ve tüm diğer öğretmenlere eğitim verilebilir.
3. Belirtilen konular üzerinde öğretmen adaylarının daha hakim olabilmeleri amacıyla öğretim elemanları daha duyarlı davranabilir ve bu konular üzerinde daha çok vurgu yapabilir.

4. Okul idarecileri tarafından özyeterliği yüksek öğretmenlerin bulunduğu okulun ve öğrencilerin başarısının artacağı unutulmamalı ve öğretmenlerin kendilerini ilgilendiren tüm çalışmalarla ilgili fikirleri alınarak cesaretlendirilmelidir.
5. Özyeterliği artırmanın bir yolu olan “başkası için yapılan deneyimler” yöntemi öğretmenlere uygulanabilir, öğretmenlerin başarılı uygulamaları akran gözlemlene yoluyla yaygınlaştırılabilir.
6. Özyeterlik algısının güçlenmesi için gerekli olan liderlik ve öğretmen yetkilendirmesi konusunda okul müdürlerinin bilinçlendirilmesi ve okul müdürlerinin öğretmenleri ilgilendiren konularda yetki devri sağlanabilir.
7. Öğretmenlerin yeterlik algılarının gelişmesi için eğitim öğretime uygun bir ortam sağlanabilir.
8. Okul müdürlerinin eğitim için gerekli kaynakları sağlamalı, başarılı okullar ve programları hakkında öğretmenleri bilgilendirebilir, konuşmalarında öğretmenleri cesaretlendirici cümleler kullanabilir.
9. Öğrenciler ile ilgili problemlerin çözümünde öğretmenler sürece dahil edilebilir ve öğretmenin öğrenci üzerinde doğrudan etkili olduğu öğretmene gösterilebilir.
10. Sıklıkla yapılan sistemsel değişikliklere öğretmenin ayak uyduramaması öğretmenin özyeterliğini azaltacağından öğretmenlere yeterince bilgilendirme yapılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler;

- 1.Öğretmenlere göre daha düşük düzeyde özyeterlik algısına sahip olduğu tespit edilen öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını etkileyen faktörler incelenebilir.
- 2.Bu çalışma daha fazla örneklem grubuna boyamsal bir çalışmayla nasıl değiştii izlenebilir. Bu çalışmayla arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlılığına bakılabilir.
3. Bu araştırma Antalya merkez ilçeleri ve Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıf öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Diğer öğretmen ve öğretmen adaylarıyla yapılarak elde edilen sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.

- 4.Özyeterlik algısı ile yakından ilişkili olan tükenmişlik düzeyi, kolektif özyeterlik, liderlik, yetki devri gibi konularla ilişkisi incelenebilir.
5. Öğretmen özyeterliği ile ilgili değişkenlerin neler olabileceği konusu araştırılabilir.
6. Fen-Edebiyat Fakültesi mezunu olup pedagojik formasyon alarak öğretmenlik yapan öğretmenler ile Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin özyeterlik algılarının ne durumda olduğu karşılaştırılabilir.
7. Eğitim durumu önlisans olan öğretmenlerin lisans mezunu öğretmenlere göre özyeterlik algılarının daha yüksek olmasının nedenleri araştırılarak hangi değişkenlerle ilişkisi olduğu tespit edilebilir.
8. Branşı sınıf olan öğretmenlerin diğerlerine göre özyeterlik algılarının daha yüksek olması durumu incelenerek nedenleri ortaya koyulabilir.
9. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin özyeterlik algılarının diğerlerine göre daha düşük olmasının sebepleri araştırılarak bu sorunun çözüm yolları aranabilir.

KAYNAKÇA

- Akbay, S.E. ve Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stilllerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6(1) 60-78.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 24-33
- Akkuş, H. (2013). Pre-Service secondary science teachers' images about themselves as science teachers. *Journal of Baltic Science Education*, 12 (2), 249-260.
- Aksu, H. (2008) Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Özyeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2).
- Akyüz, B. (2008). Eğitimde Değişim ve Öğretmenlerin Değişim Algıları. *Eğitim ve Bilim*, 32 (144), 71–80.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan Günümüze Öğretmen Yetiştirme Uygulamaları ve Eğitim Bilimleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Bilimleri Paneli, ss. 11– 16. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları: Ankara.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practises of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 89–95.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arıbaş, E. (2000). Temel kavramlar. S. Büyükalan Filiz (ed.), *Öğrenme öğretim kuram ve yaklaşımları*. Ankara: PegemAkademi Yayıncılık. Ss.5
- Armstrong-Coppins, D.R. (2003). *What principals do to increase collective teacher efficacy in urban schools*. Unpublisheddoctoraldissertation. CardinalStritch University College of Education. Available from ProQuestDissertations and Thesis database. (UMI No. 3119769).
- Ataman, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılanmasının Düşündürdükleri. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 4(15) ss. 263–270.
- Ataunal, Y. (1993). *Eğitim Tarihimizde Günümüze Kadar Öğretmen Yetiştirilmesi ve Sağlanması İlkeleri, Uygulamaları*, Sözlü Bildiri, Çağdaş Eğitim Sistemlerinde Öğretmen Yetiştirme Ulusal Sempozyumu ss. 48–66. Tekışık Yayınları: Ankara

- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Leicester: Leicester Üniversitesi.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adayların özyeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), ss. 235–252.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- 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, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. İçinde: A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 1–45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). *Self-efficacy assessment*. İçinde: R. Fernandez-Ballesteros (Ed.), *Encyclopedia of psychological assessment*. London: Sage Publications.
- Baştürk M, (2008). Farklı sportif etkinliklerin ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutum, sosyal beceri ve öz yeterlik düzeylerine etkileri. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 14(2), 3-20.
- Bek, S. (2007). *İlköğretim Okullarında Çalışan Öğretmenlerin İş doyumu ve Denetim Odağı ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bıkmaz, F. H. (2004). *Öz yeterlik inançları*. İçinde: Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (289–314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Brouwers, H. Tomic G. (2000). In search of understanding: the case for constructivist classrooms.

- Bümen, N. T. (2009). *İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 1-3 Ekim, Selçuk, İzmir.
- Bümen, N. T. ve Özaydın T. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *Ege Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, Cilt 38, Sayı 169.
- Caprara, G. V.; Barbaranelli, C.; Steca, P. & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Chung, L., Marvin, D. ve Churchill, S. (2005). *Teacher factors associated with preschool teacher-child relationships: Teaching efficacy and parent teacher relationships*. Special Education and Communication Disorders Faculty Publications. S.89.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' Sense of Efficacy and Commitment to Teaching. *The Journal of Experimental Education* 60(4), 323-337.
- Cybulski, T. G., Hoy, W. K., Sweetland, S.R. (2005). The roles of collective efficacy of teachers and fiscal efficiency in student achievement. *Journal of Educational Administration*, 43 (5), 439-461.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). Development And Validation Of Turkish Version Of Teachers' Sense Of Efficacy Scale. *Eğitim Ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Çapri, B., ve Çelikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi, *İnönü Ünv. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelikten, N. Şanal, H. Ve Yeni, F. (2005). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 162, 136-145.
- Çeliköz, N., Erişen, Y. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 1 (4), 427-439
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. Ve Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve Lisrel Uygulamaları*. 2. Baskı, Pegem Akademi.
- Davran, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Hatay İli örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okul müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkileri*. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Demir, F. Çamlı, A. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 120
- Dönmezer, P. (2000). *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretimi Özyeterlik İnancı Düzeyleri, Öğrenme Stilleri ve Fen Bilgisi Öğretimine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Elliot, S. (2000). *The relationship between teacher efficacy and principal leadership behaviors and teacher background variables in elementary school*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Connecticut. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 800-521-0600).
- Ergün, C. (1987). *Doktor ve hemşirelerde tükenmişlik ve maslach tükenmişlik ölçeğinin uygulanması*, VII. Ulusal Psikoloji Kongresi, 21-25 Eylül, Ankara.
- Erişen, Y., ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243
- Fives, H.,& Buehl, M. M. (2010). *Teachers' articulation of beliefs about teaching knowledge: conceptualizing a belief framework*. In L. D. Bendixen & F. C. Feucht (Eds.), *Personal epistemology in the classroom*.(pp. 470-515). New York, NY: Cambridge University Press.
- Friedman, I. A. ve Kass, E. (2002). Teacher self efficacy: a classroom organization Conceptualization. *Teaching and Teacher Education*. 18, 675-686.
- Gibson, S.,Dembo, M. (1984). Teacherefficacy: A consructvalidation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gibbs, C. (2002). *Effective teaching: exercising self efficacy and thought control of action*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association, University of Exeter, England, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002390.htm> 25.02.2016 Tarihinde alınmıştır.

- Goddard, R. D., Skra, L. (2006). The influence of school social composition on teachers' collective efficacy beliefs. *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 216–235.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R. D., Hoy, W.K. & Woolfolk-Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Education Research Journal*, 37(2), 479–507.
- Gökşen, F., Cemalcılar, Z. ve Gürlesel C. F. (2008). *Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi İle Önlenmesine Yönelik Politikalar*, İstanbul. erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.../AÇEV_Okulu%20Terk%20Raporu. 20.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Guskey, T. R. (1998). *Teacher Efficacy Measurement and Change*. American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Henson, R. K. (2001). *Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the annual meeting of the educational research exchange, college station, Texas.
- Hipp, K. A. (1995). *Exploring relationship between principal leadership behaviors and sense of efficacy in Wisconsin Middle Schools*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Wisconsin-Madison. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database.
- Hoy, W. K. & Woolfolk, A.E. (1993). Teachers’s sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93 (4), 356–372.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (25. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim danışmanlık Tic.Ltd. Şti.
- Kartal, E. (2010). *An investigation into the supervisory process from the standpoint of the supervised teachers with a focus on their perceptions, ideas, feelings, and experiences*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Batı Dilleri ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- Kısakürek, M.A. (1969). Eğitim programlarının geliştirilmesi ile öğretim süreçleri arasındaki ilişkiler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2(1), 45-53.
- Kıvılcım, P. (2014). *Öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik inancı ve yaşam doyumu ilişkisinin karşılaştırılması*. Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, 21-22.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Komlodi C., (2007). *Perceived Self Efficacy of Preschool Teachers In Early Reading Instruction*. Northern Arizona University.
- Kress, K. (2007). *What we know about educational leadership*. J.M. Burger, C. Webber ve P. Knick. (Eds.) *Intelligent Leadership*, Springer, 41–66.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-281.
- Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.
- Kurt, T., Duyar, İ. ve Çalık, T. (2012). Are we legitimate yet? A closer look at the casual relationship mechanisms among principal leadership, teachers self efficacy and collective efficacy. *Journal of Management Development*, 31(1), 71-86.
- Kurt, T. (2009). *Okul müdürlerinin dönüştürücü ve işlemci liderlik stilleri ile öğretmenlerin kolektif yeterliği ve öz yeterliği arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Klassen H, Chiu A. (2010). *İş doyumu ve yaşam doyumu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama*. *Çalışma ve Toplum*, 4, 77–96.
- Küçükylmaz, E.A. ve Duban, N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Özyeterlik İnançlarının Arttırılabilmesi için Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 1-2.
- Larrick, C. S. (2004). *Collective teacher efficacy and student achievement*. Unpublished doctoral thesis. University of Virginia. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No: 3144628).
- Leithwood, K. (1994) Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30 (4), 498–518.

- Lehman, N. G. (2007). *Delineating classroom variables related to students' conception of the nature of science*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York: Syracuse Üniversitesi.
- Lewandowski, K. H. L. (2005). *A study of the relationship of teachers' self-efficacy and the impact of leadership and Professional development*. Unpublished Doctoral Dissertation, Indiana University of Pennsylvania.
- Marsh, E. Millies. S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strainfactors, perceivedcollectiveteacherefficacy, and teacherburnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611–625.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2009b). *İlköğretim Matematik Dersi 6.-8. Sınıflar Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- MEB (2008a). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2009). *Öğretmen yeterlilikleri (Parça 2)*. Ankara: Yayınlanmamış MEB Çalışma Grubu Raporu. <http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html> adresinden 25 Mayıs 2016 Tarihinde Alınmıştır.
- MEB, (1998). Mesleki ve Teknik Eğitimin Finansmanı (Fransa, Finlandiya, Danimarka ve Türkiye Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156.
- Mutlu, S. (2003). *Özyeterlilik, eşitlik duyarlılığı ve çalışma tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Mulholland, J., Dorman, J. P. ve Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preserviceteachers in an Australian university. *Journal of science teacher education*, 15(4), 313-331.
- Nicholson, M. R. (2003). *Transformational leadership and collective efficacy: A model of school achievement*. Unpublished Doctoral Dissertation. Ohio State University. Available from ProQuest Dissertations and Thesis database. (UMI No:3093682)
- O'Neill, S.,& Stephenson, J. (2011). Classroom behaviour management preparation in undergraduate primary teacher education in Australia: A web-based investigation. *Australian Journal of Teacher Education*, 36, 35-52.
- Okçabol, H. (2005). *Eğitim Sisteminde Denetim Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Oliver, D. F. (2001) Teachers personel and school culture characteristics in effective schools: Toward a model of a Professional learning community.
- Ortaçtepe D., (2006). *The Relationship Between Teacher Efficacy and Profesional Development Within The Scope of An Inservice Teacher Education Program*, Bogaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Ovalı, Ç, (2010). *İlköğretim Müfettişlerinin Rehberlik Rollerini Yerine Getirme Düzeyine İlişkin, Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*. Balıkesir Üniversitesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öntaş, M. S. (2009). *Okul Psikolojik Danışmanlarının Kişilik Özellikleri İle Mesleki Yetkinlik Beklentileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi 1*. Genişletilmiş Baskı, Kaan Kitapevi.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*,16(2), 517-528.
- Özkan, Ö.,Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. (16–18 Eylül, Ankara). Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Özoğlu, R. (2010). *İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim müfettişlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri (Kırıkkale il örneği)*. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Öztürk, A. (1993). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 36 (174), 206–213).
- Pajares, F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct.*Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191-218.
- Plourde, L. A. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4),245-253.

- Riggs, I. M. ve Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Seçkin, A.ve Başbay, M. (2013). Beden Eğitimi ve Spor Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 , Ankara.
- Schunk, D. H.,& Pajares, F. (2002). *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). San Diego: Academic Press.
- Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 152–171.
- Şahin, K. (2006). Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Yeterliklerinin Karşılaştırılması, *Eğitim Araştırmaları*, 22.
- Taşdemirci, M. (1999). Öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Kamu-İş*; 9 (5).
- TTKB, (2009). Haftalık Ders Çizelgeleri. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_09/09052246_sura_kurul_kararlar_i.pdf Adresinden 21.01.2016 tarihinde alınmıştır.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248.
- Tschannen-Moran, M ve Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Üredi, L. (2006). *İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Üstüner, M. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 12(45), 109–127.
- Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(1), 35-43

- Yalçınkaya, M. (2003). İlköğretimde Yeni Denetim Esasları: M.E.B. İlköğretim Denetçileri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi Üzerine Bir İnceleme. *Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Dergisi, Güz, 33* (160),351-360.
- Yenice, N. Saracaloğlu, A. (2009) Eğitimde Kuram ve Uygulama 2009, 5 (2):244-260 *Journal of Theory and Practice in Education Articles /Makaleler*SSN: 1304-9496 http://eku.comu.edu.tr/index/5/2/assaracoglu_nyenice.pdfadresinden 20.10.2015 Tarihinde alınmıştır.
- Yeşilyurt, E. (2013) . Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi,12* (45), 088-104 <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068592/5000063653> adresinden 25.05.2015'te alınmıştır.
- Yılmaz, M. Çimen, O. (2008). Biyoloji Eğitimi Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Biyoloji Öğretimi Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi. 5* (1), 20-29.
- Yılmaz, M. Gürçay, D. (2011) Biyoloji ve Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterliklerinin Belirlenmesi ve Öğretmen Özyeterliklerini Yordayan Değişkenlerin Belirlenmesi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi: 40* (2011), 53-60
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 260–267.
- Yılmaz-Tüzün, Ö. Ve Topçu, M.S. (2008). Relationships among Preservice science Teachers' Epistemological Beliefs, Epistemological World views and Self-efficacy Beliefs. *International Journal of Science Education, 30*, 65-85
- Yiğit, K., Oğuz, E, Taşdan, M.(2006). İlköğretim Denetmenlerinin ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Denetim İnançları. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s.17, 39.*
- YÖK. (2007). *Türkiye'nin Yükseköğrenim Stratejisi*. Ankara.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. (İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). *Education and Science. 34* (151), 140-155.
- Varış, F. (1998). *Temel kavramlar ve program geliştirmeye sistematik yaklaşım*. İçinde A.Hakan (Ed.), Eğitim bilimlerinde yenilikler (sf.3-19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları

- Walumbwa, F. O., Wang, P., Lawler, J. J., Shi, K. (2004). The role of collective efficacy in the relations between transformational leadership and work outcomes. *Journal of Occupational and Organization Psychology*, 77, 515– 530.
- Woolfolk, A. E. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Wiles, D. S., Bondi, J. S. (1993). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science*, Volume 10, Issue 6, 758 -776.



Ek-1Anket Uygulama İzni



T.C.
ANTALYA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 98057890-20-E.4147275
Konu : Anket Uygulaması

12.04.2016

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ANTALYA

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Gamze ATEŞ'in "Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen adayları ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması" isimli akademik araştırmasını, İlimiz Beş Merkez İlçesindeki İlkokul, Ortaokul ve liselerde uygulama isteği ile ilgili 28/03/2016 tarih ve 8787 sayılı yazı ve ekleri, İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme ve İnceleme komisyonumuz tarafından, 11/04/2016 tarihinde incelenerek "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İznilerine Yönelik İzin ve Uygulama Genelgesi" esaslarına uygun olduğu tespit edilmiştir.

Komisyonumuzca, "Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretmen adayları ve Antalya'da Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Karşılaştırılması" isimli akademik araştırmasını, İlimiz Beş Merkez İlçesindeki İlkokul, Ortaokul ve liselerde, Okul Müdürlüğünün bilgisi dahilinde, ilgili Genelgeye göre, çalışma takvimi doğrultusunda eğitim-öğretim faaliyetleri aksatılmaksızın yapılması uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Valilik Makamının 23/02/2015 tarih ve 5347 sayılı yetki devrine göre olurlarınıza arz ederim.

Ebubekir TANRIBİR
Müdür a.
Şube Müdürü

OLUR
12.04.2016

Hasan TEVKE
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdür V.

Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü
Soğuksu Mah. Hamidiye Cad. MERKEZ/ANTALYA
E-posta: projeler07@meh.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ebubekir TANRIBİR Şb. Md.
Tel: (0 242) 238 60 00
Faks: (0 242) 238 61 11

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden c858-e03e-39f3-b1d0-a3bb kodu ile teyit edilebilir.

EK-2: Çalışmada Kullanılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Değerli Katılımcı;
Öğretmenlerin ve eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin özyeterlik inanç durumunu tespit etmek üzere hazırlanan bu ölçek iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde demografik özelliklerinizi belirlemeye yönelik sorular, II. Bölümde öğretmen özyeterlik inancı ile ilgili görüşlerinizi ortaya çıkarmayı amaçlayan ifadeler yer almaktadır. II. Bölümde ifadeyi okuduktan sonra karşısında bulunan "Yetersiz", "Çok Az Yeterli", "Biraz Yeterli", "Oldukça Yeterli", "Çok Yeterli" seçeneklerden sizin için uygun olanı işaretleyiniz.

Lütfen, okuyarak tüm soruları yanıtlayınız ve adınızı yazmayınız. Katılarınız için teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

Doç. Dr. Kemal KAYIKCI
Akdeniz Üniv. Eğitim Fak. Öğr. Üyesi

Gamze ATEŞ
Eğitim Bil., Enst. Yüksek Lis. Öğrencisi

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1. Göreviniz: Öğretmen Öğrenci
(Öğrenci iseniz 2. 5. 6. ve 8. Soruları cevaplandırmayınız)
2. Görev Yaptığınız Okul Türü: İlkokul Ortaokul Lise
3. Cinsiyetiniz: Kadın Erkek
4. Yaşınız: 30 dan az 30-40 yaş arası 41-50 yaş arası 51 yaş ve üzeri
5. Yönetici/ Öğretmen olarak kaç yıl çalıştığınız:
 5 yıl ve daha az 6-15 yıl arası 16-24 yıl arası 25 yıl ve üstü
6. Okulunuzun bulunduğu çevrenin sosyo- ekonomik düzeyi:
 Zayıf Orta İyi Çokiyi
7. Eğitim Düzeyiniz: Ön lisans Lisans Lisans üstü
8. Okulun Öğretmen Mevcutları:
 20 den az 20-50 ögt 51-99 öğretmen 100 ve üstü
9. Branşınız: sınıf Fen Bilimleri Sosyal Bilimler Dil Sanat Dersleri

Ek-2 Çalışmada Kullanılan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği

Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ									
	yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli				
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı başarmadaki yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlamadaki yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlamadaki yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmedeki yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi açıkça ortaya koyabilme yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırma düzeyiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına cevap verme yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlama durumunuz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlama düzeyiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını değerlendirme yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları hazırlama yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olma durumunuz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını sağlayabilme düzeyiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını sağlama düzeyiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri yatıştırma yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturma beceriniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama seviyeniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanabilme beceriniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Problemlı öğrencinin derse zarar vermesini engelleyebilme durumunuz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme seviyeniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş etme gücünüz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olma yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini uygulayabilme durumunuz	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlayabilme yeterliliğiniz	1	2	3	4	5	6	7	8	9

Ek-3 İntihal Raporu

Identificate — Yandex: 3 bin: iThenticate Control Panel +

app.ithenticate.com/en_us/folder/756348

[Folders](#) [Settings](#) [Account Info](#)

Professional Plagiarism Prevention

Uploaded 1 document successfully

My Folders

My Documents

Report	Author	Processed	Actions
<input type="checkbox"/> AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ANTALYA'DA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARININ KARŞILAŞTIRILMASI	Gençe ATEŞ	27%	July 1, 2016 11:30:54 AM EEST
<input type="checkbox"/> NİTELİKLİ EĞİTİM HAKKI TEMELİNDE ÖĞRENCİLERİN, VELLERİN, YÖNETİCİLERİN VE ÖĞRETMENLERİN TEMEL LİSE UYGULAMASINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ 1 part - 39,216 words	Bery ARSOY	23%	June 19, 2016 4:11:19 PM EEST
<input type="checkbox"/> TEMEL EĞİTİM HAKKININ KULLANILMASININ ULUSLAR ARASI ANTIŞMALARDA YER ALAN STANDARTLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ 1 part - 59,720 words	Ozan YILMAZ	22%	April 29, 2016 12:07:06 PM EEST
<input type="checkbox"/> Okullarda strese kaynaklık eden yönetmelik eden yönetmelik davranış ve uygulamalar 1 part - 12,989 words	Handi BUBUL	25%	February 25, 2016 6:44:01 PM EEST

page 1 of 1

Ek-4 Ölçek İzin Belgesi

The screenshot shows a Gmail inbox on a mobile device. The address bar at the top displays the URL: <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/capa%40metu.edu.tr/1537a6b6140e30a5>. The email is from **Gamze Ateş** <gamzeturgut7@gmail.com> to **Yesim Capa** <capa@metu.edu.tr>, dated 15 Mar. The subject is **öğretmen öz yeterlik ölçeği**. The email content is as follows:

Gamze Ateş
Alıcı: capa

İyi Günler,
Akdeniz Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi yüksek lisans öğrencisiyim. İziniz olursa çevirisini yaptığımız öğretmen öz yeterlik ölçeğini çalışmamda kullanmak istiyorum. Çalışmalarınızda başarılar dilerim. Hoşçakalın.

[5063564117](https://www.researchgate.net/publication/35664117)

Yesim Capa <capa@metu.edu.tr>
Alıcı: bana
Merhaba,
Taraflımızdan Türkçe'ye uyarlanan ölçeği akademik çalışmamızda kullanmanızda hiçbir sakınca yoktur. Çalışmamızda başarılar dilerim.

Yeşim Çapa Aydın
Sent from my iPhone

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Gamze ATEŞ

Doğum Yeri ve Tarihi : ANTALYA. 07/07/1989

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Hacettepe Üniversitesi İngiliz Dil Bilimi

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri : Hacettepe Dil Bilim Kurultayı

İş Deneyimi

Stajlar :

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar : 2008/2009 NM Akdemi Ankara
2012/2013 MEB Mardin/ Derik Göktaş İlköğretim Okulu
2013/ Halen MEB Varsak İmam Hatip Ortaokulu

İletişim

E-Posta Adresi : gamzeturgut7@gmail.com

Tarih :

EK 5. BİLDİRİM SAYFASI

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kağıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Öğrencinin Adı Soyadı]