

**T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ TEFTİŞİ PLANLAMASI VE EKONOMİSİ BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM ve ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA  
GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖZ YETERLİK  
ALGILARININ ANALİZİ**

**Fatih BENZER**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**DANIŞMAN  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ**

**KONYA 2011**





T.C.  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



**BİLİMSEL ETİK SAYFASI**

Öğrencinin	Adı Soyadı	Fatih BENZER
	Numarası	085216011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tezin Adı	İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.

**Fatih BENZER**



**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



## YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

	Adı Soyadı: Fatih BENZER
	Numarası: 085216011003
Öğrencinin	Ana Bilim / Bilim Dalı: Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi
	Programı <input checked="" type="checkbox"/> Tezli Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora
	Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı: İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi başlıklı bu çalışma 16/05/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ

Danışman

İmza

Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL

Üye

İmza

Yrd. Doç. Dr. Abdullah SÜRÜCÜ

Üye

İmza

## ÖNSÖZ

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini amaçlayan bu araştırmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip, aralarındaki ilişki tespit edilerek, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının güçlendirilmesi için yapılabilecek çalışmalara bilimsel bir katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ile bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler verilmektedir. Dördüncü bölümde, elde edilen bulgular verilerek yorumlanmaktadır. Son bölümde ise, araştırmanın sonuçları ve önerileri sunulmaktadır.

Bu araştırmanın başlangıcından sonlandırılmasına kadar her aşamasında yanımda olan; sadece profesyonel mesleki yaşantısındaki akademik çalışmaları ile değil, aynı zamanda kişiler arası ilişkilerdeki tarzı, insanlara verdiği değer ve bireylere gösterdiği sonsuz hoşgörü ve sabrı ile bana daima örnek olan, tanıma fırsatı bulup, birlikte çalıştığım için onur duyduğum değerli hocam ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ' a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimim süresince kişisel ve akademik konularda desteklerini esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Musa GÜRSEL'e, Doç Dr. Ercan YILMAZ'a, Yrd. Doç. Dr. Atila YILDIRIM'a, Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim yaşamımda ve bu günlere gelmemde önemli bir paya sahip anneme ve babama, desteklerini her zaman yanımda hissettiğim eşim Nazmiye BENZER'e, kızım Ecem Öykü BENZER'e ve oğlum Doğukan BENZER'e çok teşekkür ediyorum.

**Fatih BENZER**

**Konya 2011**



**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Fatih BENZER
	Numarası	085216011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri / Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin Adı	İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizidir. Araştırmanın evrenini 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Konya İli merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu’ da bulunan toplam 243 ilköğretim okulunda görev yapan 2851 erkek, 3446 bayan olmak üzere toplam 6297 öğretmen ve 52 ortaöğretim okulunda görev yapan 1471 erkek, 927 bayan olmak üzere toplam 2398 öğretmen oluşturmaktadır. Genel toplamda ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 8695 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini evrende yer alan ilköğretim okulu öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 371 ve ortaöğretim okulu öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilecek 360 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)’nin Yrd. Doç. Dr. Yeşim Çapa Aydın tarafından Türkçeye adapte edilen formu için gerekli izinler alınmış ve kullanılmıştır. Ölçeğin son hali, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Uzun

formunda, her bir boyut 8 soru içermekte ve toplam 24 soru bulunmaktadır. Alt boyutlar; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik (Öİ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde öz yeterlik (SY). Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi, regresyon analizi, Tukey HSD kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler Toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissetmektedir. Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ( $\bar{X}=7,17$ ), öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ( $\bar{X}=6,78$ ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik ( $\bar{X}=7,39$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $\bar{X}=7,33$ ) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmenler en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=6,78$ ) Öğrencilerle iletişimde öz yeterlikte sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=7,39$ ) öğretim stratejilerinde öz yeterlikte sahiptir. Araştırmada ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, bitirdikleri öğrenim kademesi, mezun oldukları okul türü, girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu, haftada girdikleri ders saati ve ceza alıp almama durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; medeni durum, yaş, branş (öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), kıdem (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik hariç), buldukları okuldaki görev süreleri, görev yaptıkları okul türü, katıldıkları hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, aldıkları ödül sayısı, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı (sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı bakımından anlamlı farklılıkların olduğu gözlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik Algısı, Öğretmen Yeterliği



**T.C.**  
**SELÇUK ÜNİVERSİTESİ**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**



<b>Öğrencinin</b>	Adı Soyadı	Fatih BENZER
	Numarası	085216011003
	Ana Bilim / Bilim Dalı	Science Education / Educational Administration, Supervision, Planning and Economics
	Programı	Tezli Yüksek Lisans <input checked="" type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/>
	Tez Danışmanı	Assist. Prof. Dr. Mustafa YAVUZ
	Tezin İngilizce Adı	An Analysis on the Sense of Self Efficacy of the Teachers Working in Primary and High Schools

### ABSTRACT

This study aims to analyze the Sense of Self Efficacy of the Teachers Working in Primary and High Schools. This research consists of 2851 male, 3446 female totally 6297 teachers working in 243 primary schools, and 1471 male, 927 female totally 2398 teachers working 52 high schools in Konya central districts Karatay, Meram and Selçuklu. There were 8695 teachers in total sum. The sampling of this survey consists of 371 primary and 360 high school teachers to have been selected among the above mentioned districts with random sampling method.

The necessary permissions are taken for the Turkish version, adapted by Yeşim Çapa Aydın, of 'Teachers' Sense of Self Efficacy Scale', developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy. The final form of the scale falls into three dimensions. In the long form, each dimension has 8 questions and there are 24 questions totally. The sub-dimensions are; efficacy in student participation (SP), efficacy in teaching strategies (TS) efficacy in class management (CM). In the analysis of the data received, methods such as; frequency, percentage, arithmetic average, standard deviation, t test, unilateral variation analysis, regression analysis and Tukey HSD are used.



According to the findings, the teachers working in primary and high schools find themselves quite competent in terms of self efficacy and its sub-dimensions. It is significant that teachers think themselves quite competent in general self efficacy ( $\bar{X}=7, 17$ ), efficacy in student participation ( $\bar{X}=6, 78$ ), efficacy in class management  $\bar{X}$  ( $=7, 33$ ) and efficacy in teaching strategies ( $\bar{X}=7, 39$ ). Teachers have the lowest arithmetic average in efficacy in student participation ( $\bar{X}=6, 78$ ) and the highest arithmetic average in teaching strategies ( $\bar{X}=7, 39$ ). In the sense of self efficacy of the teachers working in primary and high schools have no difference in terms of their academic background, the departments they graduated from, the student numbers in the classes, weekly working hours, if they were given discipline penalty. On the other hand, they have significant differences in terms of marital status, age, branch (except for teaching strategies and class management), how long they have been working at their schools, the type of the schools they work, the number of seminars and trainings they participated in, the number of the awards they won, the number of parents in the meetings they hold, the number of professional books they read monthly (except for class management) and the number of activities done at their schools.

As a result, it is aimed that this study may increase the level of self efficacy in teachers.

**Key Words:** Self Efficacy, Sense Of Self Efficacy in Teachers, Teacher Efficacy.

## İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİK SAYFASI .....	i
YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU.....	ii
ÖNSÖZ .....	iii
ÖZET .....	iv
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER .....	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xvi

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.1. PROBLEM DURUMU .....	1
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI .....	5
1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ.....	7
1.4. SAYILTILAR.....	8
1.5. SINIRLILIKLAR.....	9
1.6. TANIMLAR .....	9

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ .....	10
2.2. YETERLİK ve BANDURA' NIN SOSYAL BİLİŞ KURAMI .....	11
2.3. ÖĞRETMEN YETERLİĞİ .....	14
2.4. ÖZ YETERLİK.....	19
2.5. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ .....	23
2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	25

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ .....	32
3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM.....	32
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI .....	33
3.4. VERİLERİN TOPLANMASI.....	36
3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI.....	37

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER.....	38
4.1.1. Cinsiyet.....	38
4.1.2. Medeni Durum .....	39
4.1.3. Yaş.....	39
4.1.4. Öğrenim Durumu .....	40
4.1.5. Brans.....	40
4.1.6. Kıdem .....	41
4.1.7. Öğretmenlerin Son Bulunduğu Kurumdaki Görev Süresi .....	42
4.1.8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türü.....	42
4.1.9. Öğretmenlerin Girdiği Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu .....	43
4.1.10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü.....	43
4.1.11. Öğretmenlerin Haftada Girdiği Ders Saati.....	44
4.1.12. Öğretmenlerin Meslek Bilgisi İle İlgili Katıldığı Kurs ve Seminer Sayısı.....	45
4.1.13. Öğretmenlerden Ceza Almayan ve Alanların Sayısı.....	45
4.1.14. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Adedi.....	46
4.1.15. Öğretmenlerin Yaptığı Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı.....	47
4.1.16. Öğretmenlerin Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı .....	48
4.1.17. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulda Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik (Yemek, Piknik, Gezi, Hasta Ziyareti, ...) Sayısı .....	48

4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR .....	49
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	49
4.2.1.1. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarının Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar..	50
4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	51
4.2.2.1. Cinsiyetlerine Göre ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	52
4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	53
4.2.3.1. Medeni Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	53
4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	56
4.2.4.1. Yaşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	56
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	59
4.2.5.1. Bitirdikleri Öğrenim Kademesine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf	



Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	77
4.2.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	79
4.2.11.1. Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	79
4.2.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	83
4.2.12.1. Haftada Girdikleri Ders Saatine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	84
4.2.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	85
4.2.13.1. Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	86
4.2.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	91
4.2.14.1. Ceza Alma Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	91
4.2.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	93

4.2.15.1. Aldıkları Ödül Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar.....	94
4.2.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	98
4.2.16.1. Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar .....	98
4.2.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	103
4.2.17.1. Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar.....	103
4.2.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	106
4.2.18.1. Okullarında Yapılan Etkinlik Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar.....	107
4.2.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	112
4.2.19.1. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır? .....	113

- 4.2.19.2. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır? ..... 116
- 4.2.19.3. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğretim stratejilerinde öz yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır? ..... 119
- 4.2.19.4. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır? ..... 122

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ VE ÖNERİLER**

5.1. SONUÇLAR.....	126
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	126
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	127
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	127
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	128
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	128
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	129
5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	130
5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	130
5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	130



5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	130
5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	131
5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	131
5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	132
5.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	132
5.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	133
5.1.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	133
5.1.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar .....	134
5.1.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	134
5.2. ÖNERİLER.....	136
5.2.1. Eğitim.....	136
5.2.2. Araştırma .....	138
KAYNAKÇA.....	139
EKLER.....	148
Ek 1: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İzni .....	148
Ek 2: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İzin Belgesi .....	149
Ek 3: Konya Valiliği'nin İzin Yazısı.....	150
Ek 4: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Formu .....	151
ÖZGEÇMİŞ.....	153

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları .....	34
Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları .....	39
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları.....	39
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları .....	40
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı .....	40
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı .....	41
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	41
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Son Buldukları Kurumdaki Görev Süresine Göre Dağılımı .....	42
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı .....	43
Tablo 4.9. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Mevcuduna Göre Dağılımı.....	43
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı .....	44
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Haftada Girdiği Ders Saatine Göre Dağılımı .....	44
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Meslek Bilgisi İle İlgili Katıldığı Kurs ve Seminerlere Göre Dağılımı .....	45
Tablo 4.13. Öğretmenlerin Ceza Alıp Almamalarına Göre Dağılımları .....	46
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Adedine Göre Dağılımı.....	46
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaptığı Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranına Göre Dağılımı.....	47
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap (İnternet İle Erişimi Dahil) Sayısına Göre Dağılımı .....	48
Tablo 4.17. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulda Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısına Göre Dağılımı.....	49
Tablo 4.18. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik Algıları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	50
Tablo 4.19. Cinsiyetlerine Göre ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili t Testi Sonuçları .....	52

- Tablo 4.20. Medeni Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili t Testi Sonuçları ..... 54
- Tablo 4.21. Yaşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları..... 57
- Tablo 4.22. Bitirdikleri Öğrenim Kademesine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları..... 60
- Tablo 4.23. Branşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları..... 63
- Tablo 4.24. Mesleki Kademelerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları..... 67
- Tablo 4.25. Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları..... 71
- Tablo 4.26. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim

	stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	75
Tablo 4.27.	Girdikleri Sınıf veya Sınıfların Öğrenci Mevcuduna Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	78
Tablo 4.28.	Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları.....	80
Tablo 4.29.	Haftada Girdikleri Ders Saatine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	84
Tablo 4.30.	Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları.....	87
Tablo 4.31.	Ceza Alma Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili t Testi Sonuçları.....	92
Tablo 4.32.	Aldıkları Ödül Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları.....	95
Tablo 4.33.	Yaptıkları Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz	

	Yeterlik Ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları .....	99
Tablo 4.34.	Ayda Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap (İnternet Erişimi Dahil) Sayısına Göre İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları.....	104
Tablo 4.35.	Yıl Boyunca Okullarında Yapılan Etkinlik Sayısına Göre İlköğretim Ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları .....	108
Tablo 4.36.	Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam öz yeterlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları.....	114
Tablo 4.37.	Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğrencilerle İletişimde öz yeterlik Algılarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	117
Tablo 4.38.	Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğretim stratejilerinde öz yeterlik Algılarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	120
Tablo 4.39.	Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Sınıf yönetiminde öz yeterlik Algılarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları .....	123

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amaçları, önemi, sayılıları, sınırlılıkları açıklanmış, araştırmada kullanılan kavramlar tanımlanmıştır.

#### 1.1. PROBLEM DURUMU

Birey ve toplumların gelişiminde en önemli faktör eğitimidir. Eğitim bireylerin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1975, s.3). Bu tanımda yer alan “kasıt” sözcüğüyle, eğitimin planlı değişmeleri içerdiği ve rastlantılara bırakılmadığı; “istendik” sözcüğüyle ise, her türlü değişmenin değil, toplumun istek ve idealleriyle, beklentilerine uygun düşen davranış değişiklikleri kastedilmektedir. “Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla” ifadesi ise, öğrencinin yaparak, yaşayarak öğrenmesini ifade etmektedir (Gürsel, 2007, s.1).

Eğitimin verildiği kurumların başında okullar gelmektedir. Okulun bu önemi düzenli, disiplinli ve uzman bir örgüte sahip olmasından ve bireyi çocukluk döneminden itibaren, uzunca bir dönem, bünyesinde tutabilmesinden kaynaklanmaktadır (Ekinci, 2006, s.5). Okullarda, eğitimin içerisinde öğretme ve öğretim süreci de devreye girmektedir.

Öğretme etkinliğinde iki tarafın var olduğu görülür. Bir yanda öğreten konumunda olan ve karşısındakine bilgi, beceri, davranış kazandırmak isteyen taraf; diğer yanda da öğrenen konumunda olan ve bilgileri, becerileri, davranışları öğrenmek için çaba harcayan taraf. Öğretim, ise eğitimin bir aracıdır. Eğitimin amaçları öğretim aracılığı ile gerçekleştirilir. Eğitimin amaçlarına uygun olarak belirlenmiş olan içerik öğretim aracılığı ile öğrencilere kazandırılır. Öğretim sürecinin üç aşaması bulunmaktadır. Bunlar; (1) Öğretimin Planlanması, (2) Öğretimin uygulanması, (3) Öğretimin değerlendirilmesidir (Sünbül, 2007, s.3).

Bireyin yetişmesinde ailesinden aldığı bilgi ve becerilerin yanında okulda kazanacağı bilgi ve becerilerde öğretmenin etkisi büyüktür. Okullardaki öğretimin planlanması, uygulanması, değerlendirilmesinin başında ise öğretmenler bulunmaktadır. Araştıran, problem çözebilen, sorgulayan, bilgiye ulaşabilen, kendine güveni olan bireylerin yetiştirilmesi elbette ki bu sorumluluğu yüklenebilecek, öz yeterliliğinin farkında olan öğretmenlere bağlıdır.

Eğitim alanında uğraş veren öğretmenler, öğrencilerin olumsuz davranışlarını değiştiren ve onların yeteneklerini keşfedip geliştiren kişiler olarak, eğitim sisteminin vazgeçilmez unsurlarıdır. Bir eğitim sisteminin başarısı, o sistemi hayata geçirip, uygulayacak olan öğretmenin başarısından ayrı tutulamaz. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, kendilerine olan güven ve başarılı olacaklarına ilişkin inançları ile de yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin iyi bir eğitim alarak göreve başlamış olmaları, öğretmenlik mesleğindeki yenilikleri takip ederek teknolojiye ayak uydurmaları, kendilerini geliştirmeleri, elbette ki onların kendine güvenini artıracaktır. Kendilerini yeterli hisseden öğretmenler görev ve sorumluluklarını yerine getirmede kendilerinde güç hissedecektir. Görev ve sorumluluğunu yerine getirebildiğine ve mesleğini en iyi şekilde yapabildiğine olan inancı artacaktır. İşte bu inancın ortaya çıkarılmasında öz-yeterlikten yararlanılabilir. Öğretmen öz-yeterliğinin ölçülmesi, öğretmenin mesleği ile ilgili olarak hangi noktalarda eksiklerinin olduğunu hissetmesine ve onun kendini geliştirmesine katkıda bulunacaktır.

Öz-yeterlik kavramı, dinamik olup hiçbir anlamda kesinleşmiş ve ya sabit değildir. Bir kişinin öz-yeterliği sürekli değişen koşulları idare edebilecek şekilde birbiri ile uyumlu halde hareket eden birçok alt yetenekten oluşmuştur. Bu nedenle, aynı yeteneklere sahip olan bireyler yeteneklerini ne kadar iyi kullandıklarına bağlı olarak farklılıklar gösterecektir. Kendisine inancı olmayan bireyler birçok fırsatların sunulduğu çevrelerde dahi kendilerini yetersiz olarak görecektir (Sağlam, 2007, s. 51).

Öz yeterlik kavramının teorik temeli Albert Bandura (1977, 1997) tarafından geliştirilen sosyal bilişsel teoride bulunur. Öz yeterlik kavramı ve onun çalışma çerçevesi davranış değişikliklerini açıklamaya dayalıdır ve ilk olarak Albert Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında “*Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*” isimli eserinde söz etmiştir. Öz yeterlik kavramı, davranış değişiklikleri sürecine farklı bakış açılarını genellikle fonksiyonel olmayan engellemeleri aydınlatır. Bandura (1977), bilişsel süreçlerin değişikliğe aracılık ettiğini ve bilişsel olayların mevcut performanstan ortaya çıkan ustalık deneyimlerinden etkilendiğini varsaymıştır. Lent ve Hackett’a (1987) göre bir davranışın başlayıp başlamayacağını, davranışı sonlandırmak için ne kadar gayret sarf edileceğini, engeller veya yıldırıcı durumlara karşı ne derece direnebileceğini belirlemeye yardımcı bir kavram olan yetkinlik beklentisi, öz (benlik) kavramı sisteminin dinamik yönünü oluşturmaktadır. (Aktaran: Derman, 2007, s. 29).

Bandura öz yeterliği; “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamaktadır (Aşkar ve Umay, 2001, s.2).

Öğretmen, öz yeterliğinin mesleğinde gösterdiği performansa nasıl yansıdığını görebilir. Alanındaki yetkinliğini algılayabilir. Öz yeterliği zayıf öğretmenin öğrencilerine güven vermesi, öğrencilerinin başarılı olabileceklerine ilişkin inançlarının yüksek olması da beklenemez.

Öğretmenin kendisi ile ilgili yargıya ulaşması ona kendi özeleştirisini yapma fırsatı da verecektir. Eğitim-öğretim sürecinde girdileri hazırlayan öğretmen, aksamaların nerelerden kaynaklandığını görme fırsatı bulacaktır. Alanında kendini geliştirerek, alanındaki yenilikleri takip edip kendini yenilemeye istekli öğretmenin öz yeterlik düzeyinin de yüksek olması beklenmektedir.

Öğretmen öz yeterliği denilince öğretmenin sınıf yönetimindeki yeterlikleri, öğrencileriyle ilişkileriyle ilgili yeterlikleri ve öğretim stratejilerini kullanmadaki yeterliği akla gelebilmektedir. Bu yeterliklere sahip öğretmen de etkili öğretmendir.



Etkili öğretmen sınıf yönetiminde bilimsel metotlara başvurur. Öğrencilerine empatik bir anlayışla yaklaşır. Onların bireysel farklılıklarının olabileceğini kabul eder, çalışmalarını ona göre düzenler. Eleştiriden çok ödüle başvurur. Öğretim stratejilerini kullanmakta ustadır. Dersine planlı girer, öğrencilerini motive eder, derste kullanacağı araç-gereçleri belirler, dersin özelliğine göre hangi öğretim stratejilerini kullanacağına karar verir. Etkili öğretmen aynı zamanda kendi alanında yeterli öğretmendir. Yeterli öğretmen, akademik açıdan gelişmiş, planlı ve çeşitli araç-gereçleri kullanabilen öğretmendir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta, bireyin mesleğini başarıyla gerçekleştirebilmesi için bazı temel niteliklere sahip olması gerektiğidir. Bireyin sahip olduğu yeterlikler arttıkça özellikleri de artacaktır. Böylece birey mesleğinde daha başarılı ve üretken olacaktır (Saraç, 2001, s.13).

Dersin ve konunun içeriği ne olursa olsun, mümkün olduğu ölçüde, öğrenciyi etkin öğrenme çabasına sokacak ve bu durumu, istenilen tüm öğrenmeler tam olarak gerçekleşinceye kadar sürdürecektir. Öğretme-öğrenme stratejilerinden yararlanılması öngörülmektedir. Öğretmenin dersi öğrencilere öğretmesi, onlara aktarması değil, öğrencilerin kendi çabaları ile öğrenmeleri; öğretmenin, öğrencilerin öğrenme çabalarında onlara rehberlik etmesi, bu çabaları yönlendirmesi esas olmalıdır. Öğrencilerin yaşları, yetenekleri ve önceki öğrenmelerine uygun yöntemler kullanmak önem taşır (Sünbül, 2007, s. 327-328).

Gerçek bir öğretmen, planlama, öğretme-öğrenme süreçlerinde bir çok öğrenci ihtiyaçlarını dikkate alarak, öğrencide istenilen değişiklikleri gerçekleştirebilir. En önemlisi de öğrenci “yaşam boyu” öğrenmenin önemini anlar. “Toplumda başarılı olabilmenin, mücadele edebilmenin ve ilerleyebilmenin” tek yolunun öğrenmeyi sürdürmek olduğunu anlar. Özetle gerçek öğretmen öğrenciyi, davranışlarında kalıcı ve istendik değişiklikleri gerçekleştirmek için gerekli olan süreçlerin merkezine koyar (Özdemir ve Yalın, 1998, s. 15).

Yukarıdaki bilgiler ışığında öğretmen öz yeterliğinin geliştirilmesinde; öğretmenin öğrencileriyle olumlu iletişimi sonucu öğrencilerinin derse katılımını

sağlaması, sınıf yönetimi becerisini ortaya koyması ve dersinde öğretim yöntem ve tekniklerini etkin biçimde kullanabilmesi yönlerinde geliştirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır.

Bandura'nın çalışmalarıyla bugünkü düzeye gelen sosyal öğrenme kuramı, insanların davranışlarının oluşmasında kişisel ve sosyal etkenlerin birer belirleyici öge olduğunu, davranışın çevre tarafından etkilendiğini, ancak insanların da çevredeki ve günlük yaşantılardaki diğer durumları yaratmada rol oynadıklarını belirtmektedir (Dönmezer, 2004, s.168).

İnsanların yeteneklerini, potansiyelini ve gizli kalmış güçlerini geliştirebilmesi öz yeterlik inancının güçlü olmasına bağlıdır. Kendini yeterli hisseden, öz yeterliği güçlü olan öğretmen, kendini geliştirmek için kendinde sürekli güç bulacaktır.

Mesleğinde çalışmayı, üretmeyi ve kendini geliştirmeyi düstur edinmiş insanlar kendini daha değerli hisseder. Çevresinde kendisine karşı saygınlık uyandırır. Böylece diğer insanlarla olan iletişimi ve etkileşimi de artar. Kendini gerçekleştirmenin verdiği güçle çevresine olan ilgisi de artacaktır.

## **1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarını analiz etmektir.

Bu amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları;

**1- Ne düzeydedir?**

**2- Cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?**

- 3- Medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 4- Yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 5- Bitirdikleri öğrenim kademesine göre farklılık göstermekte midir?
- 6- Branşlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 7- Mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 8- Buldukları aynı okuldaki görev sürelerine göre farklılık göstermekte midir?
- 9- Mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 10- Girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?
- 11- Görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?
- 12- Haftalık ders saatlerine göre farklılık göstermekte midir?
- 13- Katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 14- Ceza alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
- 15- Aldıkları ödül sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 16- Yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre farklılık göstermekte midir?
- 17- Okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?
- 18- Okullarında yapılan etkinlik sayısına göre farklılık göstermekte midir?

**19-** Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan aynı okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, okullarında yapılan etkinlik sayısı, birlikte, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, Sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?

### **1.3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

Öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi, sınıf hâkimiyetleri ve kullandıkları öğretimsel stratejiler gibi birçok boyutu içeren öz-yeterlik algıları eğitim-öğretim açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkinin tespiti, öğretmen başarısının artırılması için önem arz etmektedir.

Öğretmenin öz yeterliğini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen öğretmenin dışında yer alan olguların da araştırılması, bunların olumlu yönde iyileştirilmesi, öğretmenin öz yeterliğinin güçlendirilmesinde etkili olacaktır.

Aktaş'a (2003, s.8) göre öğretmenlerin yeterlik seviyeleri, öğrencileri için belirledikleri hedefleri, mesleklerinde gösterdikleri çabayı ve öğretmek için sahip oldukları azmi doğrudan etkilemektedir. Yüksek yeterliğe sahip öğretmenler, öğretme için heveslidir, kendilerini mesleklerine çok fazla adanmış ve meslekte uzun yıllar çalışmaları düşük yeterliğe sahip olanlara göre daha muhtemeldir. Yeterlik seviyesi düşük öğretmenlerin ise yaptıkları işten kolaylıkla bıkmaları ve ümitsizliğe kapılmaları beklenir.

Öz yeterliği güçlü olan öğretmenler, mesleklerini icra ederken kendilerinden emin, ne yaptığını bilen, ileride neler yapabileceğini kestiren, eksiklerini

tamamlamak için sürekli gelişme içinde olan, kendini gerçekleştirmek ve başarılı olmak için gayret sarf eden öğretmenlerdir. Dolayısıyla mesleklerindeki başarıları onları mutlu edecek bu da öğretmenlerin öğrencilerine ve çevresine yansıtacaktır. Çevreleriyle daha iyi iletişim kuracaklardır. Eğitim sistemimizin amaçlarına ulaşması elbette ki, öz yeterliği güçlü öğretmenlerimizin özverili çalışmalarıyla mümkün olacaktır.

İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişkinin tespit edildiği bu araştırmanın, konuya ilişkin yapılacak çalışmalara ışık tutması beklenmektedir.

#### **1.4. SAYILTILAR**

Araştırmaya katılan ilköğretim okulu yöneticileri ve öğretmenleri ölçek sorularına gerçek görüşlerini yansıtacak biçimde samimi ve yansız olarak cevaplandıkları kabul edilmiştir.

### 1.5. SINIRLILIKLAR

Bu araştırma 2009-2010 eğitim-öğretim yılı Konya ili merkez ilçelerinde (Selçuklu, Meram, Karatay) bulunan resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

### 1.6. TANIMLAR

**İlköğretim:** İlköğretim, kadın erkek bütün Türklerin milli gayelere uygun olarak bedeni, zihni ve ahlaki gelişmelerine ve yetişmelerine hizmet eden temel eğitim ve öğretimdir (MEB, 2003).

**Ortaöğretim:** İlköğretimden sonra dört yıllık öğretim veren ve bütün öğrencilere ortaöğretim seviyesinde asgari ortak bir genel kültür vererek hayata ve yükseköğretime hazırlayan programların uygulandığı resmi ve özel örgün ortaöğretim okul veya kurum (MEB, 2010).

**Sınıf Öğretmeni:** Alanı sınıf öğretmenliği olan öğretmen (MEB, 2010).

**Branş Öğretmeni:** Alanı bir veya bir grup dersin öğretmenliği olan öğretmen (MEB, 2006).

**Yeterlik:** Bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğudur (Bursalıoğlu, 1981, s. 4-5).

**Öz yeterlik:** Bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip yürütebilme kapasitesi hakkındaki yargısı (Karahan, 2006, s.9).

**Öğretmen Öz Yeterliği:** Öğretmenin, öğrencinin öğrenmesinde sahip olduğu olumlu etkilere ilişkin inancı (Ashton, 1985, s.142).

**Öğretmen Performans Yeterliği:** Öğretmenin yükümlü olduğu eğitim öğretim etkinliğini gerçekleştirme konusunda algıladığı yeterlilik duygusu (Celep, 1997, s.27).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ

Öğretmenlik, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. maddesinde “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır. Yine aynı maddenin devamında “öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır” denilmektedir. Öyleyse; öğretmenlik, sadece alan bilgisine ve genel kültüre sahip olan fakat çocuk ve ergen psikolojisinden yararlanamayan, çocuk ve ergenin dilinden anlamayan, onlarla sağlıklı iletişim kurup sürdürme becerisine sahip olmayan, vereceği dersin özel öğretim teknik ve yöntemlerini kullanma bilgi ve becerisine sahip olmayan kimselerin yapabileceği bir iş değildir.

Öğretmenlik mekanik bir görev gibi, ders anlatma ve not vermekle bitmemektedir. Bundan da önce öğretmenlik, öğrenciyi tanımak, onun yeteneklerini anlayabilmek, onları yönlendirebilmek ve problemleri yönlerini mümkün mertebe gidermek gibi fonksiyonlar içinde düşünülmelidir (Karaçam, 2003, s. 27).

Günümüzde öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edilmektedir. Statü ve saygınlığı, ülke ve kültürlerle göre değişmekle birlikte öğretmenlik, doğrudan insanla ilgili bir meslek olması yönüyle, öteden beri sadece bir kazanç kapısı olarak değil, aynı zamanda kutsal bir meslek olarak görülmüştür. Türk eğitim tarihinde de bilge kişilerin ve öğretmenlerin hep saygın bir yeri olmuş, “öğretmen” denince yaygın bir biçimde toplumda davranış modeli olan bir insan anlaşılmalıdır. Öğretmen hakkında söylenmiş bazı özdeyiş ve atasözlerinde de ona verilen değer açıkça görülmektedir. Kısaca öğretmen, insan davranışının mimarı, insan mühendisi, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkâr olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Acat, 2003, s. 236).

## 2.2. YETERLİK ve BANDURA' NIN SOSYAL BİLİŞ KURAMI

Yeterliğin tanımı konusunda değişik fikirler ortaya atılmış bulunmaktadır. Bunlardan iş niteliğine ilişkin olarak yapılan tanımlamaya göre, yeterlik, bir kişiye belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özelliklerin varlığı veya bu rolü oynayabilmesini engelleyen özelliklerin yokluğudur. Bu tanımın kapsadığı iki boyut, oynanacak rolün özelliklerinin belirlenmesi ve bu rolü oynayabilmek için gerekli bilgi ve becerilerin açıklanmasıdır. Diğer bir deyişle yeterli kimse, belli bir makamın görevlerini karşılayabilen kimsedir (Bursalıoğlu, 1981, s. 4-5).

Bandura (2001)'ya göre yeterlilik kişinin tecrübelerinin, yeteneklerinin ve düşüncelerinin bir yolda birleştiği bir kavramdır. Bir diğer tanımda Bandura, yeterliği istenilen performans türlerini elde etmek için gerekli olan eylemleri düzenleme ve gerçekleştirme yeteneğinin yargısı olarak tanımlamıştır.

Yeterlik; bir işi yapma gücü sağlayan özel bilgi, kifayet, ehliyet. Bir kişinin bir meslek dalında, o işi yapabilme kabiliyeti açısından istenilen düzeye ulaşmasıdır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2005, s. 2174).

Tıp, mühendislik, yönetim gibi birçok mesleklerin gelişmesinde yeterlik kavramı önemli bir rol oynamaktadır. Bu gelişme sürecinde üzerinde en çok durulan sorun, yeterliğin tanımlanması olmuştur. Yeterliğin nasıl kazanılacağı ve ölçüleceğini belirleyemeyen mesleklerin bu kavramdan yararlanan eğitim programları düzenleyebilmesi olanaksızdır. Yeterlikleri ve bu yeterlikleri kazanma yolları gereğince açıklanmamış mesleklerin, statüsü de açıklığa kavuşmayacaktır (Bursalıoğlu, 1981, s. 4).

Kişinin yaptığı işte istenilen düzeye ulaşması, işinin gerekli kıldığı bütün bilgilere ve kabiliyete sahip olması, yaptığı işin veriminin artması ve sürekliliğinin sağlanması açısından önemlidir. Bu bilgi ve kabiliyetleri yeterlik olarak tanımlarsak, bu tanıma uygun bireylerin bulunması gereken alanların başında eğitim gelir. Çünkü eğitim birey ve toplum için çok önemli ve çok geniş bir alanı içine alır ve bir plan ve



hedefe göre insanın yetiştirilmesi, ruh ve beden sağlığını koruyarak geliştirmesini sağlar (Ayhan, 1997, s. 16).

Her meslekteki bilgi ve beceri eğitim yoluyla aktarılır. Hangi meslek dalı olursa olsun, çalışanların ve eğitilenlerin kendi alanlarıyla ilgili en üst düzeyde bilgi ve beceriye sahip olabilmesi; onları eğitenlerin, yetiştirenlerin mesleklerinde en üst düzeyde yeterliliğe sahip olmasına bağlıdır (Erden, 1998, s. 85).

Albert Bandura, 1986 yılında yayınladığı *Social Foundations of Thought and Action* adlı kitabında bireylerin düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sisteme sahip olduklarını yazmıştır. Ona göre, bu öz sistem bilişsel ve duygusal yapıları barındırmakta ve sembolleştirme, diğerlerinden öğrenme, alternatif stratejileri planlama, davranışları düzenleme ve öz-yansımada bulunma gibi yetenekleri içermektedir (Pajares, 1996, s.43).

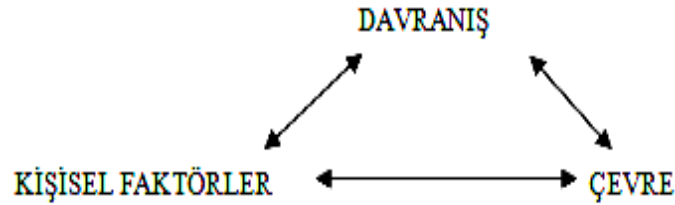
Sosyo-bilişsel teoriye göre, bu öz sistem algılama, düzenleme ve davranışı değerlendirme gibi bir takım alt fonksiyonları içermektedir. Böylece, öz sistem bireylere kendi bilişsel süreçlerini ve hareketlerini etkileme ve çevrelerini değiştirme gibi yetenekler sağlayarak öz-düzenleyici bir hizmet vermektedir (Pajares, 1997, s.2).

Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2006, s. 292).

İnsanların davranışlarını yorumlama şekilleri, çevrelerini ve kendi öz-inançlarını belirler ve ardından da sonraki davranışlar hakkında bilgi sunarak bu davranışları değiştirir. Bu, Bandura'nın "Karşılıklı Belirleyicilik Kavramı"nın temelini oluşturur (Şekil 2.1). Bu görüşe göre, (a) biliş, duygu ve biyolojik olaylar şeklindeki kişisel faktörler, (b) davranış ve (c) çevresel etmenler üçlü karşılıklı sonuçlanan bir etkileşim oluştururlar. Bu üçlü etkileşimde, bireyler sosyal kökenli olduklarından ve sosyo-kültürel etkilerden etkilendiklerinden, kendi çevrelerinin ve

sosyal sistemlerinin hem ürünleri hem de üreticileri olarak görülürler (Pajares, 1996, s.544).

**Şekil 1: Bandura' nın Üçlü Karşılıklı Kavramının Üç Belirleyicisi Arasındaki İlişki Modeli**



(Pajares, 1996; Aktaran: Gençtürk, 2008, s. 11).

İnançlar, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu oluşan ve birey tarafından doğru olduğu varsayılan kabullerdir. Bireylerin inançları, çevrelerini ve kendilerini algılamalarını, yorumlamalarını etkilemekte ve sonuçta bireylerin nasıl davranacaklarıyla ilgili bir etmen haline gelmektedir. İnançların bireylerin düşünce ve davranışları üzerindeki etkisi nedeniyle eğitimcilerin öğrenme-öğretme süreçlerinde inançları dikkate almaları gerekmektedir (Deryakulu, 2006).

İnançlar bireyler için çok önemlidir. Bireyler inançlarına uygun olarak yaşam tarzlarını belirlemekte, yapacakları iyi ya da kötü eylemleri inançlarına göre davranışa dönüştürmektedir. Bireyin dünya görüşü ve değer yargıları inançlarına göre şekillenmektedir.

Yapabileceklerinin farkında olan birey bir işi başarabileceğinin veya o işin üstesinden gelebileceğinin de farkında olacaktır. Bireyin yeterliğiyle ilgili inançları, kapasitesinin de neler olabileceği yönünde bireye güç verecek ve yapacağı çalışmalarda bireyi güdüleyecektir.

Örneğin disiplinlerin öğretimiyle ilgili yaklaşımlar, öğrenci ve öğretmenlerin fen bilgisi, matematik, tarih gibi içerik alanlarına yönelik inançlarına, sosyal öğrenme kuramı ve yükleme kuramı denetim odağı inançlarına, yapılandırmacı

kuram bilgi ve öğrenmeyle ilgili epistemolojik inançlara, sosyal-bilişsel kuram ise öz yeterlik inançlarına odaklanmaktadır (Deryakulu, 2006, s. 261).

Öz yeterlik inançları hem bu yapının bir bileşeni, hem de diğer bileşenleri etkileyen bir etmendir. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemede ve deneyimlediği çevreyi yönetmesinde öz yeterlik inançları etkilidir. Aynı becerilere sahip farklı bireyler ya da farklı koşullarla karşılaşan bir birey yapması gereken bir işi kendi yeterliğini algılama düzeyine göre kötü, orta düzeyde ya da mükemmel bir biçimde gerçekleştirebilir (Bandura, 1997, s. 37).

### **2.3. ÖĞRETMEN YETERLİĞİ**

Yeterlik kavramı, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir.

Öğretmen sınıf içi süreçlerin ve bu bağlamda öğretim-öğrenme sürecinin temel aktörüdür. Her ne kadar sınıfın örgütlenme biçimi, fiziksel özellikleri, öğretimi etkilemekte ise de sınıf içi süreçlerde temel etken öğretmendir. Öğretmen, hem sınıfın örgütlenmesinde hem de öğretim-öğrenme sürecinin gerçekleşmesinde temel belirleyicidir (Şişman, 2002, s. 154).

Öğrenme, bireyin olgunlaşma düzeyine göre, yaşantıları aracılığıyla ya da çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanması ya da eski davranışlarını değiştirme sürecidir. Davranışlarının değişmesinde öğrenciye etki eden pek çok çevre faktörü vardır. Bunların en önemlisinin başında öğretmenlerin tutumları, yöntemleri, yaklaşımları gelir (Sünbül, 2007, s. 12).

Öğretmenlik mesleğinin icrası sırasında öğretmenin iki temel niteliği ortaya çıkar; kişilik nitelikleri ve mesleki nitelikleri. Öğretmen sınıf ortamında çok farklı insan tipiyle, dolayısıyla da çok farklı sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu sorunların üstesinden gelebilmesi içinde mesleki bilgilerin yanı sıra bazı kişisel niteliklere sahip olması gerekir. Öğretmenin kişisel özellikleri öğrencinin derse ve okula karşı tutumunu etkilemektedir. Olumsuz kişiliklere sahip bir öğretmen, öğrencinin okuldan

soğumasına ve başarısız olmasına neden olabilir. Çoğu zaman öğrenci öğretmenin anlattıklarından çok konuya yaklaşımından etkilenmektedir (Başaran, 2004, s. 207).

Öğretmen, öğrenmeyi kılavuzlayan ve sağlayan kişidir. Öğrenme, öğrencinin kendisi tarafından elde edilen bir sonuçtur ve öğrenme yaşantıları sonucunda meydana gelir. Öğretmenin görevi, çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanarak öğrenme yaşantıları düzenlemek ve istedik davranışların öğrenci tarafından kazanılıp kazanılmadığını değerlendirmektir (Kahyaoğlu, 2007, s. 73-74).

Öğretmenlik dinamik bir meslektir. Öğretmen yetiştiren kurumların kazandırdıkları ile bütün meslek hayatı boyunca yetinilmesi düşünülemez. Mesleğine değer veren bir öğretmenin, sahip olduğu meslek bilgilerini zaman zaman hatırlaması gerekir. Bunun yanında, aynı konuda yeni gelişmeleri izlemesi de önemlidir (Sünbül, 2007, s. 33).

Çağcıl tartışmalarda okul, öğrenciler için oluşturulmuş bir kurum olarak görülürken öğretmenler de okuldaki öğrenme sürecine rehberlik eden insanlar olarak tanımlanmaktadır. Etkili öğretmen, bütün öğrencilerin yüksek düzeyde başarılı olmasını sağlayan öğretmendir (Şişman, 2002, s. 156).

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevin, “ulusal ve evrensel değerleri benimseyen ve sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek” olduğu bildirilmektedir (MEB, 2004). Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Nitekim, hazırlanan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Taslağı”nda, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır.

Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Kişisel ve Meslekî Değerler-Meslekî Gelişim
2. Program ve İçerik Bilgisi
3. Öğreneni Tanıma
4. Öğrenme ve Öğretme Süreci
5. Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
6. Okul, Aile ve Toplum İlişkileri

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 (MEB, 2005).

Öğretim kadrosunun etkinliğini artırmak için açıkça tanımlanmış roller, sorumluluklar, iş standartları, birlikte çalışma imkanları, zamanı birlikte planlama, kararlara katılma, birbirinin çalışmalarından haberdar olma, yeni yaklaşımları deneme, mesleki gelişmeye ve eğitime önem verme, ortak anlayışları paylaşma üzerinde durulan bazı hususlardır (Şişman, 2002, s. 157).

Özdemir ve Yalın (1998, s.16-17-18)' a göre iyi bir öğretmenin sahip olması gereken üç önemli yeterlik şöyle açıklanmıştır:

#### 1. Parçası (içinde) Olma

- *Sınıf problemlerine yol açacak sözel ve sözel olmayan davranışların (dikkatsizlik, sıkıntı gibi) farkında olur.*
- *Sınıfta ve bireylerde neler olup bittiğini hisseder.*
- *Öğrencilerden geri bildirim alarak uygun müdahale ve uyarlamalarda bulunur.*
- *Mantıklı, öğretimin, öğrenmenin, öğretilen konunun ne olduğunu, insanları ve öğrencileri bilir ve bu bilgiyi sınıfın düzenini sağlamada kullanır.*
- *Duygulara önem verebilir; öğrencileri önemser ve bunu da hareketlerin ve sözlerin yardımıyla gösterebilir.*

- Öğrencileri olumlu yorumlarla destekler, böylece de onları öğrenme işleminin içine doğru çeker.
- Espri yapar istekli anlatır.
- Öğrencilerle hem bireysel hem de grup açısından yakın ilişkiler kurduğu için soruları ve yorumları yeniden ifade edebilir.
- Konu alanındaki yeni gelişmeleri takip eder.
- Amaçlı hareket eder; hareketlerini ve hızını sınıf ortamına göre ayarlayabilir (oturmak, kalkmak ve yürümek gibi).
- Okul çevresinde ne olup bittiğinden haberdardır. Çevreden veya öğrencilerin ilgi duydukları konulardan örnekler seçer.
- Okul, çevre ve öğrencilerin tarihini ve özgeçmişini inceler.
- Diğer öğretmenler ve çevredekilerle iletişim kurar; meslektaşlarının en iyi becerilerinden yararlanmaya çalışır.

## 2. Hakim Olma

- Derslerinde öğrencilerin ilgilerini çeker ve sürekliliğini sağlar.
- Tartışmayı akıllıca yönetir; kolaylaştırıcıdır.
- Davranışlarında ciddidir.
- Ne olup bittiğinin üzerinde durur. Öğrenci davranış ve tepkilerini tahmin eder.
- Öğrenci ihtiyaçlarının bilincindedir; tepki göstermeden önce hislerini kontrol eder.
- Amaçlı hareket eder; sözsüz iletişim kurabilir.
- Soru ve yorumlara sözlü olduğu kadar sözsüz de tepki gösterir.
- Herkesin rahatça duyabileceği, fakat rahatsız etmeyen bir ses tonuyla konuşur.
- Anlaşılır yönerge ve kelimeleri kullanır.
- Öğrenci isimlerini bilir ve kullanır.
- Sınıf içerisinde olan önceki olay ve yorumları hatırlatır ve bunlara atıfta bulunur.

- *Derslere hazırlıklıdır. Ayrıntılı bir ders planı hazırlar.*
- *Gerekli araç gereçleri hazır durumda bulundurur.*
- *Sınıfta ve laboratuvarında uygun kontrol ve organizasyon düzeyi vardır.*
- *Öğrencilerine başarılı olma konusunda güvenir.*
- *Öğretim işinde ciddidir. Kendini sevilen, değerli ve işini iyi yapan biri olarak görür.*
- *Amaç ve başarılarında grup sorumluluğunu teşvik eder.*
- *Öğrencilerin tecrübelerinden yararlanır.*
- *Hatalarını ve eleştirileri dikkate alır.*

### 3. Öğrenci Merkezli Olma

- *Daha yararlı olabilmek için her öğrenci hakkında bilgi sahibi olmak ister.*
- *Öğrenci ihtiyaçlarının bilincindedir.*
- *Öğrencilerin sınıf, ders ve program hedeflerini benimsemelerini sağlar.*
- *İyi bir dinleyicidir.*
- *Sevgi, ilgi ve öğrenme atmosferi yaratır.*
- *Öğretim, öğrencilere anlamlı gelir. Anlamlı örnekler verir.*
- *Bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını sağlar.*
- *Öğrencilere ezber yerine, problem çözme ve öğrendiklerini uygulama becerileri kazandırmaya çalışır.*
- *Her bir öğrenciyi tek tek tanımaya çalışır. Okul faaliyetlerine katılır; öğrencilerle etkileşimde bulunur.*
- *Zaman zaman öğrencilere öğrenme sürecini yönlendirme ve kontrol etme fırsatı verir.*
- *Öğrencilerin sahip oldukları iyi özellikleri keşfeder ve dikkatleri bu özelliklere çeker.*
- *Bilgilerin uygulanmasını teşvik eder.*

## 2.4. ÖZ YETERLİK

Öz yeterlik (self efficacy) inancı, tıpkı öz kavramı (self concept) gibi, güdülenme konusunda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden biridir. Öz yeterlik, Bandura' nın Sosyal Öğrenme Kuramı' nda (sosyal bilişsel kuram) öne çıkan önemli bir kavramdır ve Bandura bu kavramdan ilk kez 1977 yılında "Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change" isimli eserinde söz etmiştir. Daha sonraki yıllarda giderek önem kazanan sosyal öğrenme kuramı ve özellikle de onun "yeterlik inancı" kavramı çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlanmıştır (Bıkmaz, 2006, s. 291).

Kendimizle ilgili duygu ve düşüncelerimiz davranışlarımızı etkiler. Örneğin bilgisayar kullanmayı öğrenmek, bir başkasına bilgisayar kullanmayı öğretmek ya da bilgisayarı kullanarak bir sorunu çözmek gibi durumlarla karşı karşıya kaldığımızda bunları yapabilmekle ilgili kendimizi yeterli hissetme düzeyimiz, kendimizle ilgili inançlarımız, yapmayı amaçladığımız davranışları ortaya koymanın anahtar belirleyicilerinden biridir (Akgün, 2008, s.1).

Bandura (1997), öz-yeterlik inançlarını, bireyin belirli bir davranışı gösterme ya da bir işi başarma konusunda kendi yeterliğine ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır. Başka bir deyişle, öz-yeterlik inançları bireyin karşılaştığı durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inançlarıdır (Senemoğlu, 2005, s. 230).

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok psikoloji (fobi, kaygı, depresyon, stres vb.), tıp (sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri vb.) ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çizgiye paralel olarak eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin öz yeterlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve ilişkili diğer



değişkenler konusunda önemli bir bilgi birikiminin oluştuğu gözlenmektedir (Bıkmaz, 2006, s. 291).

Öz yeterlik inançları yüksek bireyler kendilerine karşı karşıya kalacakları durumla ilgili olarak daha yüksek hedefler koyarlar ve bu hedefler bu bireylerin daha yüksek başarımlara erişmelerini sağlayabilir. Öz yeterlik inançları yüksek olanlar, inandıkları yeterliklerini ve bireysel hedeflerini göz önüne alarak başarımlarını olumlu yönde etkileyecek başarılı senaryolar düşünürler. Öz yeterlik inançları düşük olanlar ise bazı yeterlikleri olsa bile bunlara inanmadıkları için karşı karşıya kaldıkları durumları riskli görür ve başarısızlıkla ilgili senaryolar düşünürler. Bu da başarılarının düşmesine neden olur (Akgün, 2008, s. 9).

Konunun tarihsel gelişiminde William James karşımıza çıkan ilk isimlerin başında gelmekte ve “öz güven” kavramını kullanan ilk araştırmacıdır. William James aynı zamanda bu alanla ilgili olarak “Psikolojinin Temelleri” adlı kitabı yazmıştır. James, bir yerlere gelmek ve belli konularda bir şeyler yapmak için öncelikle kendimizi tanımamız, kendimiz hakkında belli fikirlere sahip olmamız ve bu fikirleri içselleştirmemiz gerektiğini vurgulamaktadır (Bandura, 1993, s. 117).

James daha sonra 1920’lerden 1940’lara kadar “Kişilik” konusuna dikkatleri çekmeye başlamıştır. Bir süre kişiliğin yapı taşları; akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlev gibi zihnin sahip olduğu yapı taşları ile birlikte bir belirsizlik içine sürüklenmiştir. Akıl, bilinç, fark etme, istek ve işlevin kişi hayatı üzerinde, özellikle de eğitim üzerinde ciddi boyutlarda etkisi vardır. Dolayısıyla yıllar boyu, öğretmenler ve öğretim görevlileri psikologların, psikoloji alanında araştırma yapan bilim adamlarının yönlendirmelerini takip etmişlerdir. Freud’un “Bilinçsiz Motive Olma”, James’in “Alışkanlıklar”, Watson ve Skinner’in “Görülebilir ve Ölçülebilir Davranış” üzerine yaptıkları incelemelerde de bunlar vurgulanmıştır. Sonuç olarak “Kişilik – Karakter” kavramları psikolojinin ve eğitim bilimlerinin konuları dâhiline alınmıştır (Say, 2005, s. 12).

Öz-yeterlik, bireyin bir durumla ilgili olarak ileriye dönük göstermeyi umduğu yeterliğe dair inancıdır. Öz-yeterlik inançları; insanların amaçlarını gerçekleştirmede çok çaba harcamalarını, güçlülere rağmen devam etmelerini, geçici engellere

direnmelerini ve hayatlarını etkileyen olayları kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkiler (Bandura, 1993, s.144).

İnsan davranışının sonuç ve yeterlik olmak üzere iki tür beklentiyle ilgili inançtan etkilenir. Sonuçla ilgili beklentiler, bir insanın belirli bir davranışın belli sonuçlara neden olacağına dair tahminidir. Öte yandan yeterlik beklentisi, bireyin umduğu sonuçların ortaya çıkması için gerekli olan davranışları ne derece başarılı bir şekilde gerçekleştireceğine olan inancıdır (Bandura, 1977 s. 193).

Bandura'ya göre, öz-yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim hâlinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayandırılmaktadır. Bunlar (Yavuzer ve Koç, 2002, s. 35):

1. *Performans Başarıları (Yapılan İşler ve Erişilen Hedefler)*: Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağına göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir.

2. *Dolaylı Yaşantılar (Başkalarının Deneyimleri)*: Pek çok beklenti diğer kişilerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka kişilerin başarılarını gözlemek, kişinin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir.

3. *Sözel İkna*: Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz-yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

4. *Duygusal Durum*: Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını artırır.

Bu kaynaklardan en etkili olanı bireyin bizzat yaşadığı deneyimlerdir. Öz yeterlik inançları insanların kendileri için belirledikleri amaçları, bu amaçlara ulaşmak için ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir. Sonuç (ürün) ve yeterlik beklentileri şu şekilde birbirinden ayırt edilebilir: Bireyin bir davranışın olumlu bir şekilde sonuçlanacağına dair

yüksek beklentisi olabilir, fakat o davranışı başarılı bir şekilde tamamlayacağına dair düşük yeterlik beklentisine sahipse davranışa teşebbüs etmeyebilir. Yani, sonuç (ürün) beklentisi yüksek olup yeterlik beklentisi düşük ise davranış gerçekleşmeyebilir. Diğer taraftan, birey yüksek yeterlik beklentisine sahipse, eylemi gerçekleştirir. Eğer başarılı bir şekilde sonuçlanırsa, olumlu tecrübeleri yeterlik beklentisini artırır. Başarısız eylemler ya da tekrarlanan başarısızlıklar ise yeterlik beklentisini azaltır (Aktağ, 2003, s. 21).

Öz-yeterlik inancını ‘gösterilen çaba performansı belirler’ bu inançtan daha fazla şeyi kapsar. Kişinin bilgi, beceri, strateji ve stres yönetimi gibi yargıları da yeterlik inançlarının oluşmasına yardımcı olur. Öz-yeterlik algısı, kişinin belirli performansları düzenleme ve gerçekleştirebilme yeteneğine olan inancıdır. Sonuç (ürün) beklentisi ise bu performansın ortaya çıkaracağı muhtemel sonuçlarla ilgili inançlardır. Performans bir başarıdır; sonuç (ürün) ise bunu takip eder. Kısaca, ürün bir performansın sonucudur, performansın kendisi değildir (Bandura, 1993, s. 128).

Yeterlik beklentileri davranışların başlatılmasını ve devam ettirilmesini sağlar. İnsanların performansları hakkındaki inançlarının gücü, belirli durumların üstesinden gelip gelemeyeceklerini etkileyecektir. Öz-yeterlik algısı, davranışların seçimini etkiler. Eğer insanlar başarılı performanslar gösteremeyeceklerine inanırlarsa, korkarlar ve o eylemi yapmaktan kaçınırlar. Durumun üstesinden gelebileceklerine kanaat getirirlerse, o eylemi gerçekleştirirler (Aktağ, 2003, s. 21).

Benzer şekilde, Pajares ve Schunk (2001, s. 242) kişisel yeterlik inançlarının kişinin bir işin sonuçları ile ilgili beklentilerini de etkilediğini vurgulamışlardır. Kendine güvenen bireyler başarılı sonuçlar beklerler. Örneğin; yazma kabiliyetlerine güvenen öğrenciler yazı ödevlerinden yüksek not almayı umarlar ve ödevlerinin kalitesinin akademik amaçları taşıdığına inanırlar. Aksine, yazma yeteneklerinden şüphe duyan öğrenciler ise yazmaya başlamadan önce bile düşük not alacaklarını düşünürler.

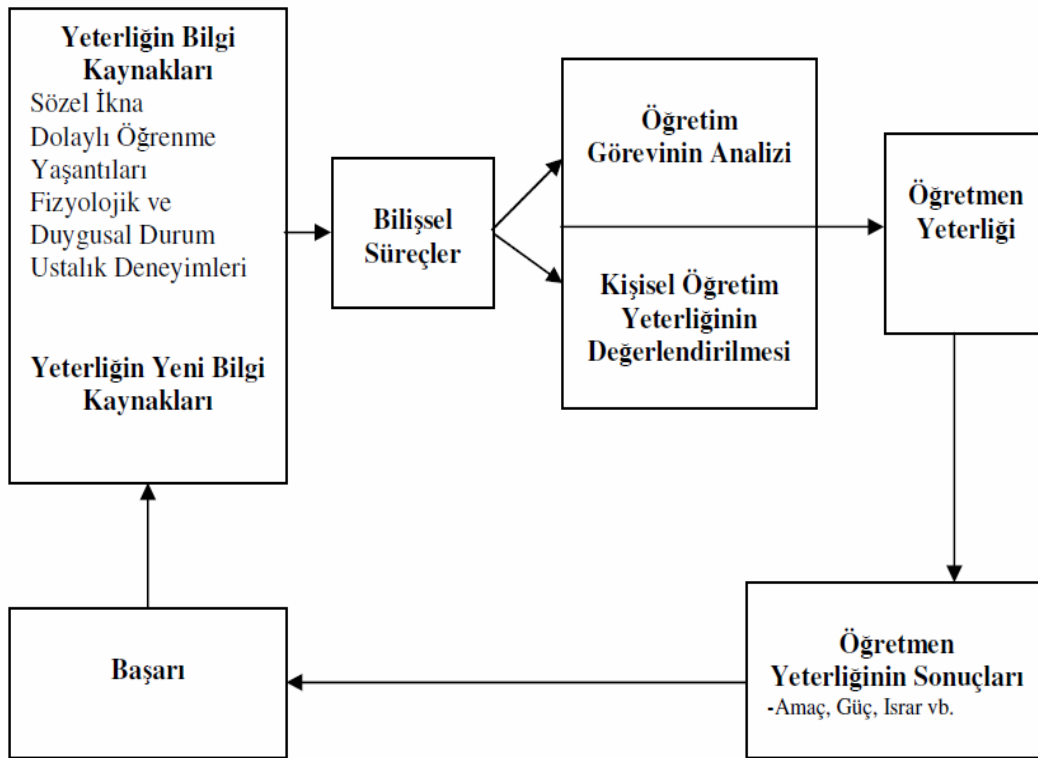
Kuzgun’ un da (2000) belirttiği gibi, öz yeterlik inancı, bireyin sahip olduğu kapasitenin, yaptığı işlerdeki başarılarının, güdülerinin ve öz kavramını oluşturan diğer

öğelerin bir bileşkesi olup; her türlü davranış girişiminin başlayıp başlamayacağını, başlayan bir davranışın ise devam edip etmeyeceğini belirleyici güce sahiptir.

Güçlü bir yeterlik inancı kişinin başarı ve sağlığını geliştirir. Kendinden emin kişiler, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil baş edilmesi gereken mücadeleler olarak algırlar. Etkinliklere karşı çok ilgi duyarlar, kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini bu hedeflere adanır ve zorluklara rağmen çabalarını sürdürürler (Bandura, 1993, s.144).

## 2.5. ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİĞİ

Şekil 2: Öğretmen Öz Yeterliğinin Doğal Döngüsü



(Mora, Hoy ve Hoy ,1998; Aktaran: Derman, 2007, s. 47).

Bu modeldeki yeterlik kaynakları, Bandura' nın 1977'de önerdikleri ile aynıdır: performans deneyimleri, gözlemsel deneyimler, sözel ikna ve fizyolojik

uyarımlar. Bu kaynaklar, öğretmenlerde yeterliğin oluşumunu sağlayan bilişsel işlem için arka perdeyi oluştururlar. Bilişsel işlem, öğretme eyleminin analizinden ve değerlendirilmesinden oluşur. İstenen sonuçların elde edilmesi için gereken eylemleri planlama yeteneğine ise bireysel öğretme yeterliği denir. Bu yeterlik inancı, daha sonra öğretmenlerin performanslarını etkileyen amaç, çaba ve ısrara dönüşür. Ortaya çıkan performanslar da gelecekteki yeterliğin yeni kaynakları olur (Fives, 2003, s. 17).

Bu modeli temel alan Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001, s. 799), üç tane alt ölçeğe sahip yeni bir öğretmen yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Bu alt ölçekler: 1-Öğretimsel stratejiler yeterliği, 2-Sınıf yönetimi yeterliği ve 3-Öğrencilerle iletişim yeterliğidir. Bu yeni ölçek, öğretme eylemini geniş bir açıdan ele almayı amaçlamaktadır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları güçlendikçe, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok daha fazla çaba harcayacakları ve kendilerini bu konuda sorumlu hissedecekleri söylenebilir (Bıkmaz, 2008, s. 304).

Öğretmen öz-yeterlik inancı; öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve öğrenci öz-yeterlik inancı gibi öğrenci çıktılılarıyla (ürünleriyle) ilişkili önemli bir kavramdır. Ayrıca, öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile de ilgilidir. Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğretmenlik için gösterdikleri çabayı, belirledikleri amaçları, ve öğretmeye karşı olan isteklerini etkilemektedir (Tschannen-Moran vd., 1998, s. 16).

Öz yeterlik, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayabilir. Öğretmen öz-yeterlik inancı, öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışlarıdır (Atıcı, 2000, s. 87).

Sonuç olarak, araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin öğretimle ilgili görevlerini yerine getirme konusundaki öz yeterlik inançlarının; öğrencilerin başarıları, güdülenmeleri, sınıf yönetimi becerileri, yöntem tercihleri, öğretim için

ayrılan zaman ve çocukların başarılı olmaları için gösterilen çabanın düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Bıkmaz, 2006, s. 305).

## 2.6. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda öğretmen öz yeterliği ile ilgili yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Nazri ve Barrick (1990), Malezya’da uyguladıkları çalışmalarında pedagojik formasyonu olan ve olmayan 141 tarım öğretmenin mesleki yeterliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonunda, pedagojik formasyonu olan öğretmenlerin daha yüksek yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Farklı ırk, yaş, cinsiyet, kıdem ve özel alana sahip olan öğretmenler arasında mesleki yeterlik açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Raudenbush vd. (1992), California ve Michigan’daki 315 öğretmene anket uygulayarak öğretmenlerden sınıf seviyelerine, okulun örgütsel iklimine, sınıflarının ve kişisel-mesleki bazı özelliklerine göre öz-yeterlik algılarını değerlendirmelerini istemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen hazırlığı, okul iklimi, branş, cinsiyet, öğrencilerin yaşı ve akademik başarıları öğretmen yeterliğine anlamlı bir katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çok yüksek seviyede yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Böylece, araştırmacılar öğretmenlerin yeterliklerini anlamak için onları ‘yüksek’ ya da ‘düşük’ yeterlik grupları şeklinde sınıflamak yerine öğretmenler arasındaki farklılıkların üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Campbell (1996), “İskoçya ve Amerika’daki Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Yeterlik Seviyelerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmasıyla, öğretmen yeterliğinde kıdem ve eğitim seviyesinin farklılıklar oluşturup oluşturmadığını incelemiştir. Sonuçlar, İskoç ve Amerikan öğretmenler arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken, öğretmenlerin öğretmen adaylarından daha yüksek yeterliğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, öğretmen yeterliği ile yaş ve kıdem gibi demografik değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur.

Çapa ve Çil (2000) tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyete ve ÖSYS' deki tercih sırasına göre farklılık göstermediği, sevmeye, saygı ve kendine güven alt boyutlarına göre kız ve erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Sevmeye ve saygı boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu, kendine güven boyutunda ise erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu tespit edilmiştir.

Celep (2002), Türk öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, öğrenci kontrolüne karşı tavırları, yönetim ve öğrencilerle ilgili öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi incelemek ve bunların yaş, cinsiyet ve tecrübe ile nasıl değiştiğini belirlemek amacıyla Zonguldak il merkezi'ndeki 310 öğretmen üzerinde Gibson ve Dembo'nun Öğretmen Yeterlik Anketini (1984) uygulamıştır. Araştırmanın sonuçları, öğretmenlerin yeterlik inançlarının sadece yaşlarına göre değiştiğini göstermektedir; öğretmenlerin yaşı arttıkça kişisel öğretme yeterliği artmakta fakat genel öğretme yeterliği azalmaktadır.

Karataş (2002), okulöncesi öğretmenlerinin, sahip olmaları gereken yeterliklere ne düzeyde sahip oldukları ve bu yeterliklerin göreve, görev yapılan okul türüne ve mezun olunan okul türüne göre değişip değişmediğini araştırmıştır. Araştırmanın sonucunda; okulöncesi öğretmenlerinin; çocuk gelişimi, sınıf içi iletişim, öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi, okul-aile işbirliği ve mesleki kişisel yeterliklere yeterince sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Program geliştirme ve değerlendirme alanına ilişkin yeterliklere ise oldukça düşük düzeyde sahip oldukları görülmüştür. Resmi okullarda görev yapan öğretmenlerin, özel okullarda görev yapan öğretmenlere göre yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, okulöncesi öğretmenlerinin en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin, eğitimde yeni teknolojilerden ve bilgisayardan yararlanma olduğu görülmüştür.

Milner ve Woolfolk-Hoy (2002)'un New Orleans şehrinin varoş mahallelerinde çalışan ilköğretim öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını

karşılaştırmışlardır. Araştırmanın verileri, 126 öğretmenin 5 ay süreyle sabahtan akşama kadar gözlemlenerek ve ders dışındaki saatlerde de öğretmenlerle görüşmeler yaparak teybe kaydedilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz – yeterlik algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine cinsiyet ve yaşın öğretmenlerin öz – yeterlik inançlarında etkili olmadığı saptanmıştır.

Darling-Hammond, Chung ve Frelow (2002), öğretmen yetiştirme programlarındaki değişiklikler ile ilgili çalışmalarında, öğretmenlerin kendilerini mesleğe hazır hissetmeleri ile öğrencilere ulaşabilme, sınıftaki problemlerin üstesinden gelebilme ve öğrencilerin yaşamlarında değişiklikler yapabilme yetenekleri arasında anlamlı bir ilişki bulmuşlardır. Ayrıca, ilköğretimde çalışan ve mezun olduğu alanda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğunu bulmuşlardır. Yeterli öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinden daha çok doyum aldıkları ve meslekte kalmaları daha olası olduğu ortaya çıkmıştır.

Chacon (2005) “Venezuela’ da İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları” adlı çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterliklerini; İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik seviyelerini; kültürel bilgiyi; kullandıkları pedagojik stratejileri ve bu yapılar ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğretmenlerin yeterliklerini ölçmek için Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) değiştirilmiş versiyonunu kullanmıştır. Araştırmanın sonuçları; 1) Öğretmenlerin eğitimsel stratejilerdeki yeterlikleri, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksektir. 2) Öğretmenlerin yeterlikleri, İngilizce’ deki yeterlikleri ile ilişkilidir. 3) Öğretmen yeterlikleri ile sınıfta kullandıkları metotlar arasında anlamlı bir ilişki yoktur. 4) İngilizce öğretmendeki tecrübeleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında ilişki yoktur şeklindedir.

Daughetry (2005) “Öğretmen Yeterliği ve Öğretmenlerin Sınıftaki Davranışlarına Etkisi” adlı doktora tezi ile öğretmen yeterliğinin tecrübe, sınıf



seviyesi ve mesleki gelişimle ilgisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan 891 öğretmen, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) ve öğrenciyle iletişim, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi ile ilgili öz-değerlendirme raporunu cevaplamışlardır. Bulgulara göre, öğretmenlik tecrübesi çok olan ve daha küçük sınıflara giren öğretmenlerin öğretmen yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Mesleki gelişim ile öğretmen yeterliği arasında her hangi bir ilişki bulunmamıştır.

Ekici (2005), Baldwin, Ebert-May ve Bums tarafından geliştirilerek literatüre sunulan biyoloji öz-yeterlik ölçeğinin Türkiye koşullarında geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını yapmayı amaçladığı çalışmasını Gazi Üniversitesi'nde öğrenim gören 328 öğretmen adayıyla yürütmüştür. Elde edilen sonuçlar ölçeğin Türkiye'de de kullanılabilirliğini göstermiştir.

Sünbül ve Arslan (2006) tarafından, Schwarzer'in (1992) geliştirdiği "Teacher Self- Efficacy Scale", "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" Türkçe' ye uyarlanmış ve ilköğretim düzeyinde derslere giren 12 farklı okuldaki toplam 409 öğretmenin yeterlikleri cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okul düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Analizler sonucunda bu ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliğine sahip güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. Bundan sonraki çalışmalarda bu ölçeğin farklı örneklemeler üzerinde geçerlik ve güvenilirliğinin sınanması önerilmiştir.

Ortaçtepe (2006) "Hizmet-içi Öğretmen Eğitim Programı Çerçevesinde Mesleki Gelişim ve Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki" adlı yüksek lisans çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile "İletişimsel Dil Öğretimi" uygulamaları hakkındaki öz-bildirimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ve onların "İletişimsel Dil Öğretimi" uygulamaları ile ilgili öz-bildirimleri arasında bir ilişki olmadığı ortaya çıkmıştır. Ancak, öz-yeterlik alt boyutları ve toplam öz yeterlik puanlarının kendi aralarında ilişkili olduğu görülmüştür. Ayrıca, hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Ay (2007) “Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı” adlı yüksek lisans tezinde, örgütsel vatandaşlık davranışı ve öğretmenlerin öz - yeterlikleri arasındaki ilişkiyi örgütsel adalet, tükenmişlik ve yabancılaşma gibi faktörler de hesaba katarak incelemiştir. Sonuçlara göre, öğretmenlerin öz yeterlikleri örgütsel vatandaşlık davranışı üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir.

Çimen (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, Kocaeli ili Gebze ilçesinde 390 öğretmene öğretmen tükenmişlik anketini ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlik üç boyutunun (öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi) tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu ve öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca farklı yaşa, cinsiyete, kıdeme, okuldaki hizmet süresine, eğitim durumuna, öğrenci sayısına, ders yüküne ve görev türüne sahip olan öğretmenler arasında öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece, öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine oranla daha fazla yeterli hissetmekte oldukları ortaya çıkmıştır.

Türk (2008), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür. Mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda ise sınıf öğretmenlerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okulda çalışılan yıla, mezun olunan okula ve okutulan sınıfa göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin, medeni duruma göre önemli bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemeyi amaçladıkları araştırmalarını Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 158’i erkek (%63,2), 92’si ise kadın olmak üzere toplam 250 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Öğretmen adaylarına, “Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği”, “Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğu, program ve fakülte değişkenlerinin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının mesleki yeterlik inançlarının kız öğretmen adayları lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür.

Gençtürk (2008), “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı yüksek lisans tezinde, Zonguldak il Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ereğli ilçe merkezinde, 2007–2008 eğitim-öğretim yılında resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan 705 öğretmene Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un (2001) geliştirdiği “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”nin uzun formu ve “Minnesota İş Doyum Ölçeği”nin kısa formu kullanılmış, araştırma sonunda öğretmenlerin iş doyumlarının doyumlu düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin iş doyumlarında cinsiyet (içsel iş doyumunu hariç), mezun oldukları okul ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem (dışsal iş doyumunu hariç), branş (dışsal iş doyumunu hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlemiştir. Araştırmada aralarındaki ilişki düşük de olsa öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arttığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da arttığı ya da öz yeterlik algıları azaldığı sürece işlerinden aldıkları doyumun da azaldığı ortaya çıkmıştır.

Yavuz (2010) teknik eğitime ve eğitim fakültesine devam eden öğrencilerin fakültelerinin ve cinsiyetlerinin, öğretim uzmanlığında kişisel yeterliliği kavramakta farklılıklar gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yaptığı makale çalışmasında

teknik eğitim ve eğitim fakültesinin son sınıf öğrencilerinin öz yeterliliği kavramakta cinsiyet açısından hiçbir farklılık göstermedikleri bulgusuna erişmiştir. Teknik eğitim fakültesi öğrencileri, ölçeğin “öğretim stratejileri yeterliliği” ve “sınıf yönetimi yeterliliği” alt bölümlerinden, kendilerinin eğitim fakültesi öğrencilerinden daha yeterli olduğuna inanmakta oldukları sonucu ortaya çıkmıştır.

## **BÖLÜM III**

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili açıklamalar yer almıştır.

#### **3.1. ARAŞTIRMA MODELİ**

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. İlişkisel tarama modeli ise, iki ya da çok sayıda değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, tekil taramada olduğu gibi sembolleştirilir. Ancak bu sembolleştirme (değerler verme, ölçme), ilişkisel bir çözümlenmeye olanak verecek şekilde yapılmak zorundadır. İlişkisel çözümlenme iki türlü yapılabilir. Bunlar: korelasyon türü ilişki ile karşılaştırma yolu ile elde edilen ilişkilerdir (Karasar, 2008, s. 77-81).

#### **3.2. EVREN VE ÖRNEKLEM**

Araştırmanın evrenini 2009 – 2010 eğitim öğretim yılında Konya İli merkez ilçeleri olan Karatay, Meram ve Selçuklu’ da bulunan toplam 243 ilköğretim okulunda görev yapan 2851 erkek, 3446 kadın olmak üzere toplam 6297 öğretmen ve 52 ortaöğretim okulunda görev yapan 1471 erkek, 927 kadın olmak üzere toplam 2398 öğretmen oluşturmaktadır. Genel toplamda ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan 8695 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini evrenden ilköğretim okulu öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilecek 371 ve ortaöğretim okulu öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 360 öğretmen olmak üzere toplam 731 öğretmen oluşturacaktır.

### 3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından inceleneceği bu çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)’nin Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan formu için gerekli izinler alınmış ve kullanılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin son hali, üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin uzun formunda, her bir boyut 8 soru içermekte ve toplam 24 soru bulunmaktadır. Alt boyutlar; öğrenciyle iletişimde yeterlik (Öİ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde öz yeterlik (SY).

Aşağıda her bir alt boyut için birer örnek görülmektedir:

- Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz? \_\_Öİ
- Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz? \_\_ÖS
- Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz? \_\_SY

Maddeler dokuzlu dereceleme sistemine göre hazırlanmış ve “1=Yetersiz; 3= Çok az yeterli; 5= Biraz yeterli; 7= Oldukça yeterli; 9= Çok yeterli” şeklinde derecelenmiştir. Alt boyutları içeren maddeler şöyledir:

- **Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik (Öİ) :** 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
- **Öğretim stratejilerinde öz yeterlik (ÖS):** 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
- **Sınıf yönetiminde öz yeterlik (SY) :** 3, 5, 8, 13, 15,16, 19, 21

Öğretmen öz-yeterliğinin toplam puanı değerlendirilirken, her bir soruya verilen cevapların aritmetik ortalamasına bakılmaktadır. Ortalama 9'a ne kadar yakınsa, öğretmen yeterliğinin de o kadar yüksek olduğu anlamına gelir. Alt boyutların değerlendirilmesinde de, her bir alt boyutu içeren soruların ortalamalarının 9'a yakınlığına bakılır. Buna göre, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 3.1.'deki puan aralıkları kullanılmaktadır:

**Tablo 3.1: Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Puan Aralıkları**

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

(Tekin, 1994, s. 262).

Araştırmacılar yaptıkları çalışmalar sonucunda, öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin toplam puanının ve alt boyutlara ait puanların güvenilirliklerini oldukça yüksek bulmuşlardır. Bunlar; toplam öz-yeterlik puanı için 0,94, Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için 0,87, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik için 0,91, Sınıf yönetiminde öz yeterlik için 0,90'dır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001, s. 800) .

Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin (TSES) Türkçe'ye uyarlaması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Çapa ve diğ. (2005), ölçeği "Turkish Version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TTSES) şeklinde adlandırmıştır. Araştırmacılar, 628 adet Türk öğretmen adayı üzerinde yaptıkları çalışma sonunda, güvenilirlik değerlerini; toplam öz-yeterlik puanı için 0,93, Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik için 0,82, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik için 0,86, Sınıf yönetiminde öz yeterlik için 0,84 bulmuştur. Bu anketin ilköğretim okullarında çalışan öğretmenler için uygunluğunu belirlemek üzere ön uygulaması yapılmıştır.

Alfa katsayısı (Cronbach's Alpha), ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının (homojenliğinin) bir ölçüsüdür ve ne kadar yüksek olursa "bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu ya da tüm maddelerin o ölçüde birlikte çalıştığı" yorumu

yapılır (Alpar, 2001, s. 284). Cebeci (1997, s. 63), anketin güvenilir olup olmadığının tespitinin güç olduğunu, ön uygulama yapmanın gerekli olduğunu ve anketin uzunluğunun güvenilirliği etkileyeceğini vurgulamaktadır. Yıldırım (1999), geçerlik ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir minimum değerleri için kesin bir ölçü koymanın zor olduğunu belirtmekte, Alpar (2001, s. 284) geliştirilen ölçeğin alfa katsayısı 0,80-1,00 arasında ise ölçeğin yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu ifade etmekte, Cebeci (1997) güvenilirlik derecesinin mümkün olduğunca yüksek olmasının gerekliliğinden söz etmektedir. Bu ölçüler doğrultusunda, Çapa vd. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Turkish Version of the Teachers’ Sense of Efficacy Scale”in araştırmanın örneklem grubu üzerinde kullanılabilmesi için güvenilirliğinin yeterli düzeyde olduğu söylenebilir.

Ölçeği oluşturan maddelerin alt ölçeklerle ve tüm ölçekle olan korelasyon katsayıları 0.35 ile 0.77 arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarından elde edilen öz-yeterlik verilerine dayanarak üç-faktör model çözümlenmesi doğrulayıcı faktör analizine tabi tutulmuştur. The Tucker-Lewis Index (TLI)’i sonuçlarına göre üç faktörlü model, öz-yeterlik verilerine 0.97’lik bir değerle uyum göstermiştir. Buna karşın Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) model ile 0.09’luk zayıf bir uyum göstermiştir. Elde edilen bu zayıf değer, tahmin edilecek parametre sayısına göre örneklem büyüklüğünün yetersizliğine bağlanabilir. Yine aynı gruptan 628 öğretmen adayına uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Yapılan istatistiksel çalışmalar sonucunda, testin üç boyutlu olduğu belirlenmiştir. Bu boyutlar; öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenciyi güdüleme iletişimidir. Bu boyutlar arası ilişki katsayıları ise sırasıyla 0.75, 0.74 ve 0.66 olarak bulunmuştur. Bütün sonuçlar 0.01 anlamlılık düzeyinde manidar olarak bulunmuştur. Bu boyutların güvenilirlik katsayılarının da, öğrenci güdülenmesi boyutu için 0.82, öğretim stratejileri boyutu için 0.86 ve sınıf yönetimi boyutu için de 0.84 olarak bulunduğu görülmüştür. Ayrıca, faktör analizi katsayısı Tucker-Lewis Endeksi (TLI) 0,09 ve Root Mean Square Error Doğrulayıcı Faktör Analizi Yaklaşımı için (RMSEA) için 0,97 bulunmuştur. Bu çalışmalar sonucunda ölçeğin Türkiye’deki aday öğretmenler için geçerli ve güvenilir bir araç olduğu ortaya çıkmıştır.



Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin yapı geçerliği Köse (2007) tarafından, halen öğretmenlik mesleğini sürdüren katılımcılar üzerinde ve bazı değişkenlere göre oluşturulan alt gruplarda sınamak ve ölçeğin yapısının, oluşturulan bu gruplarda farklılaşıp farklılaşmadığını araştırılmıştır. Araştırmaya Aksaray ilinin değişik okullarında görev yapan 496 sınıf öğretmeni katılmıştır. Veri toplama aracı olarak Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeli beşli Likert tipi bir ölçektir. Elde edilen veriler araştırma soruları çerçevesinde açımlayıcı faktör analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve çoklu grup analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuç olarak öğretmen öz yeterlik algısı ölçeğinin uyum verileri öğretmen grubunda  $\chi^2 /sd = 2.35$ , NNFI = 0.98, CFI = 0.98, IFI = 0.98 RMSEA = 0.052, GFI= 0.91, AGFI = 0.89 ve SRMR = 0.046 olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, Öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve Sınıf yönetiminde öz yeterlik boyutlarından oluşan üç faktörlü model ile ölçekten elde edilen veri grubunun iyi uyum gösterdiği ifade edilebilir. Diğer bir ifade ile öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinin yapı geçerliği araştırmanın yapıldığı grupta sağlanmıştır. Ayrıca cinsiyet, mesleki kıdem, öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasına sahip olma, eğitim fakültesi mezunu olup olmama ve öğretmenlik meslek bilgisi sertifikasını aldığı kurum değişkenlerine göre oluşturulan farklı öğretmen gruplarında Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinin üç faktörlü yapısı doğrulanmış ve ölçeğin faktör yapısının, oluşturulan bu farklı öğretmen gruplarında farklılaşmadığı saptanmıştır.

### 3.4. VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracının, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere uygulanabilmesi Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izin alındıktan sonra ölçme aracı, araştırmacı tarafından örnekleme bulunan okullardaki öğretmenlere uygulanmıştır.

### **3.5. VERİLERİN ÇÖZÜMLENMESİ VE YORUMLANMASI**

Örneklem üzerinde yapılan veri toplama çalışması sonucunda elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve bir kopyası manyetik ortamda saklanmıştır. Verilerin analizinde; 16.0 paket programı kullanılarak eldeki verilerin frekansları, ortalamaları, standart sapmaları çıkarılmış, t testi, tek yönlü varyans analizi, regresyon analizi, Tukey HSD testleri yardımıyla çıkarılan sonuçlar tablolara dönüştürülerek, yorumlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli öğretmenlerden ölçek aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmektedir.

#### 4.1. ÖĞRETMENLERE İLİŞKİN KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim durumu, branş, kıdem, son bulunduğu kurumdaki görev süresi, mezun olduğu okul türü, girdiği sınıf veya sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yaptığı okul türü, haftada girdiği ders saati, öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili katıldığı kurs ve seminer sayısı, ceza alıp almadığı, aldığı ödül adedi, yaptığı veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okuduğu mesleki yayın veya kitap (internet ile erişim dahil) ve çalıştığı okulda yıl boyunca yapılan etkinlik sayısına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

##### 4.1.1. Cinsiyet

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde %40,6'sının kadın, %59,4'ünün erkek olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.1. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları**

Değişken	Düzye	N	%
Cinsiyet	Kadın	297	40,6
	Erkek	434	59,4
	Toplam	731	100

#### 4.1.2. Medeni Durum

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin medeni durumlarına göre dağılımı incelendiğinde %88,5'inin evli, %11,5'inin bekar olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına Göre Dağılımları**

Değişken	Düzye	N	%
Medeni Durum	Evli	647	88,5
	Bekar	84	11,5
	Toplam	731	100

#### 4.1.3. Yaş

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin yaşlarına göre dağılımı incelendiğinde %14,4'ünün 21-30 yaş aralığında, %44,5'inin 31-40 yaş aralığında, %32'sinin 41-50 yaş aralığında ve %9,2'sinin 51-üstü yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin 31-40 yaş aralığında daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Dağılımları**

Değişken	Düzy	N	%
Yaş	21-30	105	14,4
	31-40	325	44,5
	41-50	234	32,0
	51 ve üstü	67	9,2
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.4. Öğrenim Durumu

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin öğrenim durumlarına göre dağılımı incelendiğinde %6,4' ünün ön lisans, %84,5' inin lisans ve %9,0' unun lisansüstü mezunu olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	47	6,4
	Lisans	618	84,5
	Lisansüstü	66	9,0
	Toplam	731	100

#### 4.1.5. Branş

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin branşlarına göre dağılımı incelendiğinde %28,3' ünün Sınıf Öğretmeni (Ana Sınıfı, Özel Eğitim), %25,4' ünün Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Matematik, Bilgisayar,...), %31,7' sinin Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,...), %7,5' inin Meslek Dersleri (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) ve %7,0' inin Güzel Sanatlar ve Spor (Beden Eğitimi, Resim, Görsel Sanatlar, Teknoloji

ve Tasarım, Müzik ve diğer branşlar) olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile örneklem grubundaki öğretmenlerin branşlarında dengeli bir dağılım olduğu görülmektedir.

**Tablo 4.5. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Branş	Sınıf Öğretmenliği	207	28,3
	Fen Bilimleri (Fizik,Kimya,Biyoloji,Matematik,...)	186	25,4
	Sosyal Bilimler (Tarih,Coğrafya,Edebiyat,Felsefe,...)	232	31,7
	Meslek Dersleri (Meslek Liseleri dersleri)	55	7,5
	Güzel Sanatlar ve Spor (Resim,Müzik,Beden Eğt,...)	51	7,0
	Toplam	731	100

#### 4.1.6. Kıdem

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde %11,4' ünün 5 yıl ve daha az, %15,6' sının 6-10 yıl, %31,6' sının 11-15 yıl, %17,1' inin 16-20 yıl, %24,4' ünün 21 yıl ve üstü olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılanların % 47,2'sinin kıdemi 6-10 yıl ve 11-15 yıl arasındaki öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır.

**Tablo 4.6. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Mesleki Kıdem	5 yıl ve daha az	83	11,4
	6-10 yıl	114	15,6
	11-15 yıl	231	31,6
	16-20 yıl	125	17,1
	21 yıl ve üstü	178	24,4
	Toplam	731	100

#### 4.1.7. Öğretmenlerin Son Bulunduğu Kurumdaki Görev Süresi

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin buldukları kurumdaki görev sürelerine göre dağılımı incelendiğinde %65,3' ünün 5 yıl ve daha az, 18,2' sinin 6-10 yıl, %12,2' sinin 11-15 yıl, %4,4' ünün 16 yıl ve üstü görev yaptığı görülmektedir. Bu bulguyla öğretmenlerimizin %83,5' inin aynı kurumda en fazla 10 yıl çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 4.7. Öğretmenlerin Son Buldukları Kurumdaki Görev Süresine Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Görev Süresi	5 yıl ve daha az	477	65,3
	6-10 yıl	133	18,2
	11-15 yıl	89	12,2
	16 yıl ve üstü	32	4,4
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türü

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin mezun oldukları okul türüne göre dağılımı incelendiğinde %5,6' sının Eğitim Enstitüsü, %7,8' inin Eğitim Yüksek Okulu, %55,5' i Eğitim Fakültesi, %20,9' u Fen Edebiyat Fakültesi ve %10,1' inin diğer okullardan (Veterinerlik, Hukuk, Ziraat, Su Ürünleri,...) mezun olduğu görülmektedir. Bu bulgu araştırmaya katılan öğretmenlerin %31' inin eğitim fakültesi dışında Fen Edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerden oluştuğu saptanmıştır.

**Tablo 4.8. Öğretmenlerin Mezun Olduğu Okul Türüne Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Okul Türü	Eğitim Enstitüsü	41	5,6
	Eğitim Yüksek Okulu	57	7,8
	Eğitim Fakültesi	406	55,5
	Fen Edebiyat Fakültesi	153	20,9
	Diğer (Veteriner, Hukuk, Ziraat,...)	74	10,1
	Toplam	731	100

#### 4.1.9. Öğretmenlerin Girdiği Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin sınıflarındaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı incelendiğinde %8,1' inin 20 ve daha az %86,3' ünün 21-40 ve %5,6' sının 41-60 öğrenci mevcudu olan sınıflara girdiği görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerimizin %94,4' ünün 40 ve daha az öğrenci mevcudu olan sınıflarda eğitim verdiği, ancak öğretmenlerimizin %5,6' sının 41-60 öğrenci mevcudu olan sınıflarda eğitim verdiği saptanmıştır.

**Tablo 4.9. Öğretmenlerin Sınıflarındaki Öğrenci Mevcuduna Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Öğrenci Mevcudu	20 ve daha az	59	8,1
	21-40	631	86,3
	41-60	41	5,6
	Toplam	731	100

#### 4.1.10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türü

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin görev yaptığı okul türüne göre dağılımı incelendiğinde %50,8' inin İlköğretim



Okullarında, %28,6' sının Genel Liselerde, %10,4' ünün Anadolu Lisesi ve Fen Liselerinde, %10,3' ünün Mesleki ve Teknik Liselerde görev yaptığı görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerimizin yaklaşık yarısının (%50,8) İlköğretim okullarında görev yaptığı saptanmıştır.

**Tablo 4.10. Öğretmenlerin Görev Yaptığı Okul Türüne Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Okul Türü	İlköğretim	371	50,8
	Genel Lise	209	28,6
	Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi	76	10,4
	Mesleki ve Teknik Lise	75	10,3
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.11. Öğretmenlerin Haftada Girdiği Ders Saati

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin haftada girdiği ders saatine göre dağılımı incelendiğinde %10,1' inin haftada 15 saat ve daha az, %16,3' ünün haftada 16-20 saat, %26,4' ünün haftada 21-25 saat, %47,2' sinin haftada 26-30 saat derse girdiği görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerimizin yaklaşık yarısının (%47,2) haftada 26-30 saat arası derse girdiği görülmektedir.

**Tablo 4.11. Öğretmenlerin Haftada Girdiği Ders Saatine Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Ders Saati	15 saat ve daha az	74	10,1
	16-20 saat	119	16,3
	21-25 saat	193	26,4
	26-30 saat	345	47,2
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.12. Öğretmenlerin Meslek Bilgisi İle İlgili Katıldığı Kurs ve Seminer Sayısı

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili katıldığı kurs ve seminerlere göre dağılımı incelendiğinde %9' unun kurs ve seminere hiç katılmadığı, %10,4' ünün 1 kurs ve seminere katıldığı, %12,6' sının 2 kurs ve seminere katıldığı, %18,3' ünün 3 kurs ve seminere katıldığı, %11,1' inin 4 kurs ve seminere katıldığı, %38,6' sının 5 ve daha çok kurs ve seminere katıldığı görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerimizin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, alanlarında daha verimli olmak için hizmet içi kurs ve seminerlere katılma olanaklarının olmasına karşın %9' unun kurs ve seminerlere hiç katılmadığı, öğretmenlerimizden yaklaşık üçte birinin (%38,6) 5 ve daha çok kurs ve seminere katıldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 4.12. Öğretmenlerin Meslek Bilgisi İle İlgili Katıldığı Kurs ve Seminerlere Göre Dağılımı**

Değişken	Düzye	N	%
Kurs-Seminer	Hiç katılmadım.	66	9,0
	1 kurs veya seminere katıldım	76	10,4
	2 kurs veya seminere katıldım.	92	12,6
	3 kurs veya seminere katıldım.	134	18,3
	4 kurs veya seminere katıldım.	81	11,1
	5 ve daha çok kurs ve seminere katıldım.	282	38,6
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.13. Öğretmenlerden Ceza Almayan ve Alanların Sayısı

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin ceza alıp almamalarına göre dağılımı incelendiğinde %90,7' sinin ceza almadığı,

%9,3' ünün ceza aldığı görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerin %90,7' sinin ceza almadığı saptanmıştır.

**Tablo 4.13. Öğretmenlerin Ceza Alıp Almamalarına Göre Dağılımları**

Değişken	Düzy	N	%
Ceza	Ceza almadım.	663	90,7
	Ceza aldım.	68	9,3
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.14. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Adedi

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin aldığı ödül adedine göre dağılımı incelendiğinde %27,1' inin ödül almadığı, %17,6' sının 1 tane ödül aldığı, %15,3' ünün 2 tane ödül aldığı, %13,1' inin 3 tane ödül aldığı, %8,6' sının 4 tane ödül aldığı, % 18,2' sinin 5 ve daha çok ödül aldığı görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerin %72,9' unun ödül aldığı görülmektedir.

**Tablo 4.14. Öğretmenlerin Aldığı Ödül Adedine Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Ödül	Ödül almadım.	198	27,1
	1 tane ödül aldım.	129	17,6
	2 tane ödül aldım.	112	15,3
	3 tane ödül aldım.	96	13,1
	4 tane ödül aldım.	63	8,6
	5 ve daha çok ödül aldım.	133	18,2
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.15. Öğretmenlerin Yaptığı Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin yaptığı veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre dağılımı incelendiğinde %29,8' inin yaptığı veli toplantılarına velilerin yarısından azının katıldığı, %20,4' ünün yaptığı veli toplantılarına velilerin yarısının katıldığı, %41' inin yaptığı veli toplantılarına velilerin yarısından fazlasının katıldığı, %8,8' inin yaptığı veli toplantılarına velilerin tamamının katıldığı görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerimizin yaklaşık yarısının (%50,2) yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısı ve yarısından daha azının katıldığı görülmektedir.

Okullarımızda yapılmakta olan veli toplantılarının Mili Eğitim Bakanlığınca oluşturulan standartlar yerine alışlageldik şekilde daha çok öğrencilerin akademik başarı durumlarının konuşulmasına odaklı olduğu görülmektedir. Velilerin toplantılarla ilgili olarak beklentilerini belirleyebilmeleri için 2002 yılında MEB tarafından yayınlanan okul-veli işbirliği genelgesinin veliler tarafından bilinmesi gerekmektedir. Veliler bu genelgenin içeriğini bildikleri takdirde bir veli toplantısından ne beklentileri gerektiği konusunda daha net düşünceleri olacaktır ve bunun sonucu olarak toplantılarla ilgili beklentilerini değiştireceklerdir (Sünbül ve Yavuz, 2004, s. 12).

**Tablo 4.15. Öğretmenlerin Yaptığı Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranına Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Veli Katılım Oranı	Velilerin yarısından azı katılır.	218	29,8
	Velilerin yarısı katılır.	149	20,4
	Velilerin yarısından fazlası katılır.	300	41,0
	Velilerin tamamı katılır.	64	8,8
	Toplam	731	100,0

#### 4.1.16. Öğretmenlerin Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin ayda okuduğu mesleki yayın ve kitap (internet ile erişim dahil) sayısına göre dağılımı incelendiğinde %32,6' sının düzenli kitap okuyamadığı, %31,1' inin ayda 1 kitap okuyabildiği, %20,5' inin ayda 2 kitap okuyabildiği, %8,8' inin ayda 3 kitap okuyabildiği ve %7,1' inin ayda 4 ve daha fazla kitap okuyabildiği görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerin yaklaşık üçte birinin (%32,6) düzenli olarak mesleki yayın veya kitap (internet ile erişim dahil) okuyamadığı, alanlarıyla ilgili yenilikleri takip edemediği saptanmıştır.

**Tablo 4.16. Öğretmenlerin Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap (İnternet İle Erişimi Dahil) Sayısına Göre Dağılımı**

Değişken	Düzyey	N	%
Ayda Okuduğu Mesleki Yayın veya Kitap	Düzenli kitap okuyamıyorum.	238	32,6
	1 kitap okuyabiliyorum.	227	31,1
	2 kitap okuyabiliyorum	150	20,5
	3 kitap okuyabiliyorum.	64	8,8
	4 ve daha fazla kitap okuyabiliyorum.	52	7,1
	Toplam	731	100

#### 4.1.17. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulda Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik (Yemek, Piknik, Gezi, Hasta Ziyareti, ...) Sayısı

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırmada ankete cevap veren 731 öğretmenin çalıştıkları okulda yıl boyunca yapılan etkinlik (yemek, piknik, gezi, hasta ziyareti,...) sayısına göre dağılımı incelendiğinde %11,2' sinin çalıştığı okulda yıl boyunca etkinlik yapılmadığı, %23,1' inin çalıştığı okulda yıl boyunca 1 etkinlik yapıldığı, %21,9' unun çalıştığı okulda yıl boyunca 2 etkinlik yapıldığı, %13,3' ünün çalıştığı okulda yıl boyunca 3 etkinlik yapıldığı ve %30,5' inin çalıştığı okulda yıl

boyunca 4 ve daha fazla etkinlik yapıldığı görülmektedir. Bu bulgu ile öğretmenlerin %88,8' inin çalıştığı okullarda yıl boyunca en az bir etkinlik yapılmaktadır.

**Tablo 4.17. Öğretmenlerin Çalıştığı Okulda Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısına Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Etkinlik Sayısı	Etkinlik yapılmaz.	82	11,2
	1 etkinlik yapılır.	169	23,1
	2 etkinlik yapılır.	160	21,9
	3 etkinlik yapılır.	97	13,3
	4 ve daha fazla etkinlik yapılır.	223	30,5
	Toplam	731	100,0

## 4.2. ALT PROBLEMLERE İLİŞKİN BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın alt problemlerine ilişkin bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmiştir.

### 4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi “İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” biçiminde düzenlenmiştir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında çalışan 731 öğretmene 24 maddeden oluşan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” soruları yöneltilmiştir. Öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik ile ilgili görüşleri tablo halinde sunulmuştur.

#### 4.2.1.1. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algularının Düzeylerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşlerine Ait Bulgular ve Yorumlar

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algularına ilişkin maddelere verdiği cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 4.18.'de sunulmuştur.

**Tablo 4.18. İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alguları ve Alt Boyutlarına İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

	N	$\bar{X}$	SS
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	731	6,78	1,07
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik		7,39	.95
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik		7,33	1,01
Toplam Öz Yeterlik		7,17	.93

Tablo 4.18'de görüldüğü gibi öğretmenlerin toplam öz yeterlik ( $\bar{X}=7,17$ ), öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ( $\bar{X}=6,78$ ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik ( $\bar{X}=7,39$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $\bar{X}=7,33$ ) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmenler en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=6,78$ ) öğrencilerle iletişimde öz yeterlikte sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=7,39$ ) öğretim stratejilerinde öz yeterlikte sahiptir.

Bu sonuca göre; öğretmenlerin, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunu oluşturan öğrencileri derse katma, motive etme ve başarılı olabileceklerini inandırma gibi konularda diğer durumlara göre kendilerini daha az yeterli gördüklerini ortaya çıkarmıştır. Ayrıca, bulgular öğretmenlerin derslerinde öğrenci düzeylerine uygun

öğretim stratejileri benimsedikleri ve kendilerini mesleki açıdan diğer alt boyutlara göre daha yeterli gördüklerini göstermektedir (Tablo 4.18.).

Çapa (2005)'nın mesleğin ilk yılında olan öğretmenler üzerinde uyguladığı çalışmanın sonuçları da bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Araştırmaya göre, en düşük aritmetik ortalama ( $x=6,76$ ) Öğrencilerle iletişimde öz yeterlikte çıkarken, en yüksek aritmetik ortalama ise ( $x=7,37$ ) ile Öğretim stratejilerinde öz yeterlikte çıkmıştır. Ayrıca, ilköğretim öğretmenleri üzerinde araştırma yapmış olan Çimen (2007) de araştırmasında öğretmenlerin her üç alt boyutta da kendilerini *oldukça yeterli* gördüklerini ifade etmiştir.

Chacon (2005) “Venezuela’da İlköğretim Okullarında Çalışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları” adlı çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterliklerini; İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik seviyelerini; kültürel bilgiyi; kullandıkları pedagojik stratejileri ve bu yapılar ile demografik değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucuna göre; öğretmenlerin eğitimsel stratejilerdeki yeterlikleri, sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksektir.

#### **4.2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.



#### 4.2.2.1. Cinsiyetlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar

Toplam öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik) kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4.19.'da görülmektedir.

**Tablo 4.19. Cinsiyetlerine Göre ilköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili t Testi Sonuçları**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	Kadın	297	6,81	1,07	729	,623	,534
	Erkek	434	6,76	1,08			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	Kadın	297	7,43	0,90	729	1,128	,260
	Erkek	434	7,35	0,98			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Kadın	297	7,39	0,99	729	1,140	,255
	Erkek	434	7,30	1,02			
Toplam Öz Yeterlik	Kadın	297	7,21	0,90	729	1,033	,302
	Erkek	434	7,14	0,95			

p>.05

Tablo 4.19.'a göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toplam öz yeterlikleri ve alt boyutları incelendiğinde, kadın öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında erkeklere oranla daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve öz yeterlik alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $p >,05$ ).

Araştırmanın bulgularına göre, toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında  $p >,05$  bulunduğundan, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 4.19.). Araştırma sonuçları, Nazri ve Barrick (1990), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) ve Çimen (2007)'nin çalışmalarını desteklemektedir.

#### **4.2.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları medeni durumlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.3.1. Medeni Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

Toplam öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik) evli ve bekar öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4.20.'de görülmektedir.

**Tablo 4.20. Medeni Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili t Testi Sonuçları**

Boyutlar	Medeni Durum	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	Evli	647	6,78	1,04	729	,435	,037
	Bekar	84	6,73	1,29			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	Evli	647	7,40	0,92	729	1,347	,014
	Bekar	84	7,25	1,13			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Evli	647	7,36	0,96	729	2,277	,000
	Bekar	84	7,10	1,29			
Toplam Öz Yeterlik	Evli	647	7,18	0,90	729	1,444	,001
	Bekar	84	7,03	1,15			

$p < .05$

Tablo 4.20.'ye göre; öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ile ilgili olarak medeni durumlarına göre yapılan t testi sonucunda, tüm öz yeterlik alanlarında,  $p < ,05$  düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre toplam öz yeterlik algısı ve alt boyutlarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında aşağıdaki durumlar tespit edilmiştir:

Evli öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=6,78$ ) ile bekar öğretmenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=6,73$ ) arasında, evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık [ $t(729)= .435, p <.05$ ] vardır.

Evli öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=7,40$ ) ile bekar öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=7,25$ ) arasında, evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık [ $t(729)= .1,347, p <.05$ ] vardır.

Evli öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=7,36$ ) ile bekar öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=7,10$ ) arasında, evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık [ $t(729)= .2,277, p <.05$ ] vardır.

Evli öğretmenlerin toplam öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=7,18$ ) ile bekar öğretmenlerin toplam öz yeterlik puanları ( $\bar{X}=7,03$ ) arasında, evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir farklılık [ $t(729)= .1,444, p <.05$ ] vardır.

Bu bulgulara dayalı olarak evli ve bekar öğretmenler arasında toplam öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik) anlamlı bir fark bulunmuştur. Evli öğretmenlerin, tüm boyutlarda bekar öğretmenlerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olmasının nedeni; mutlu bir evlilik sonucu düzenli bir aile kuran bireyin günlük hayatında ve iş hayatında olumlu düşüncelere sahip, sorunsuz ve huzurlu olması kaçınılmazdır. Bu durumun kişinin mesleğine ilişkin öz yeterlik inancını da artıracakı söylenebilir. Ayrıca sosyal bir kurum olan evlilikle başa çıkma becerisi gösteren bireyin, meleğine ilişkin öz yeterlik inancı da artacaktır, aile kurumu içinde güç kazanan bireyin kendine güveni ve öz yeterliğinin artacağı da kaçınılmazdır.

Türk (2008), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, medeni durum, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini

araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, okutulan sınıf, kıdem ve mezun olunan okula göre bir farklılık göstermediği görülmüştür.

#### **4.2.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dördüncü alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları yaşlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.4.1. Yaşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde yaşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.21.’de görülmektedir.

**Tablo 4.21. Yaşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	21-30	105	6,50	1,05	3	3,473	,016	1-3
	2	31-40	325	6,81	1,00				
	3	41-50	234	6,89	1,13				
	4	51-...	67	6,67	1,19				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	21-30	105	7,10	0,94	3	5,481	,001	1-3
	2	31-40	325	7,45	0,90				
	3	41-50	234	7,48	0,93				
	4	51-...	67	7,18	1,13				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	21-30	105	7,00	1,14	3	6,177	,000	1-2 1-3
	2	31-40	325	7,43	0,95				
	3	41-50	234	7,41	0,96				
	4	51-...	67	7,13	1,13				
Toplam Öz Yeterlik	1	21-30	105	6,87	0,94	3	5,664	,001	1-2 1-3
	2	31-40	325	7,23	0,86				
	3	41-50	234	7,26	0,94				
	4	51-...	67	7,00	1,10				

$p < .05$

Tablo 4.21. incelendiğinde toplam öz yeterlik ve alt boyutlarda öğretmenlerin 21-30 yaş aralığındaki öz yeterlik algıları, 31-40 yaş aralığında yükselmiş, 41-50 yaş aralığında daha da yükselmiştir. Ancak 51 ve yukarı yaş aralığında düşerek, 21-30 yaş aralığındaki seviyeye yaklaşmıştır.

Ortalama puanlarına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında öğretmenlerimiz kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir.

Ayrıca, tüm yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerini öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarında daha çok yeterli hissederken, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısında daha az yeterli hissettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=3,473$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 21-30 ve 41-50 yaş gruplarında anlamlı farklılığın olduğu, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=5,481$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 21-30 ve 41-50 yaş gruplarında anlamlı farklılığın olduğu, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=6,177$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin toplam öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=5,664$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenler, 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre toplam öz yeterlik algısında kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Bu bulgulara göre; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz

yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında 21-30 yaş aralığında mesleğe yeni başlamaları nedeniyle uygulama ve tecrübe yetersizliğinden veya mesleğe yeni başlamanın heyecanı ile daha idealist ve mükemmeliyetçi olduklarından diğer yaş gruplarına göre kendilerini daha az yeterli hissedebilecekleri düşünülmektedir. Böylece yaşın öz yeterliği etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir.

Çimen (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, Kocaeli ili Gebze ilçesinde 390 öğretmene öğretmen tükenmişlik anketini ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, öz-yeterlik üç boyutunun (öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimi) tükenmişlik kişisel başarı boyutu ile arasında anlamlı olumlu bir ilişki bulunduğu ve öğrenci katılımı ile duyarsızlaşma boyutu arasında negatif bir ilişki belirlenmiştir. Ayrıca farklı yaşa, cinsiyete, kıdeme, okuldaki hizmet süresine, eğitim durumuna, öğrenci sayısına, ders yüküne ve görev türüne sahip olan öğretmenler arasında öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Sadece, öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri kendilerini branş öğretmenlerine oranla daha fazla yeterli hissetmekte oldukları ortaya çıkmıştır. Yaşın tükenmişlik ve öz yeterlik ilişkisinde anlamlı bir farka sahip olmaması ilginç bir sonuçtur.

#### **4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları bitirdikleri öğrenim kademesine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.



**4.2.5.1. Bitirdikleri Öğrenim Kademesine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde yaşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4.22.'de görülmektedir.

**Tablo 4.22. Bitirdikleri Öğrenim Kademesine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Ön Lisans	47	6,88	1,02	2	0,470	,625
	2	Lisans	618	6,78	1,08			
	3	Lisansüstü	66	6,68	1,08			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Ön Lisans	47	7,35	0,92	2	0,261	,771
	2	Lisans	618	7,40	0,94			
	3	Lisansüstü	66	7,31	1,06			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Ön Lisans	47	7,34	0,89	2	0,056	,945
	2	Lisans	618	7,34	1,01			
	3	Lisansüstü	66	7,29	1,06			
Toplam Öz Yeterlik	1	Ön Lisans	47	7,19	0,90	2	0,211	,810
	2	Lisans	618	7,17	0,93			
	3	Lisansüstü	66	7,10	1,00			

$p > .05$

Tablo 4.22’de Öğretmenlerin bitirdikleri öğrenim kademesine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında;

Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(2-728)}=0,470$ ,  $p>.05$ ].

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(2-728)}=0,261$ ,  $p>.05$ ].

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(2-728)}=0,056$ ,  $p>.05$ ].

Toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(2-728)}=0,211$ ,  $p>.05$ ].

Öğretmenlerimiz bitirdiği öğrenim kademesine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Hatta lisans mezunları Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedirler.

Öğretmenlerin bitirdiği öğrenim kademesine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında, öğretmenlerden lisansüstü öğrenim kademesini bitirenlerin, ön lisans ve lisans öğrenim kademelerini bitirenlere göre kendilerini daha az yeterli gördükleri dikkat çekmektedir. Yüksek lisans veya doktora yapan öğretmenlerimiz sürekli kendini yenileme ve sürekli eksikliklerinin farkına varma yönünden diğer öğretmenlere göre öz yeterlik algıları düşük çıkabilmektedir. Bu kendi eksikliğinin farkına varmakla alakalı bir durumdur.

Bu bulgulara göre; toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitim alma durumlarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır, bununla birlikte ön lisans ve lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik algıları lisansüstü mezunu öğretmenlere göre daha yüksek çıkmıştır (Tablo

4.22). Bu durum, öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarının öz yeterlik algılarına herhangi bir katkısının olmadığını göstermektedir. Araştırmanın bulguları, aynı sonuca varan Çimen (2007) ve Gençtürk (2008)'ün çalışmalarını desteklemektedir.

#### **4.2.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.6.1. Branşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde branşlarına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.23.'te görülmektedir.

**Tablo 4.23. Branşlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Sınıf Öğretmenliği	207	7,02	0,83	4	5,064	,000	1 - 3 1 - 4
	2	Fen Bilimleri	186	6,78	1,22				
	3	Sosyal Bilimler	232	6,68	1,12				
	4	Meslek Dersleri	55	6,42	1,15				
	5	Güzel Sanatlar ve Spor	51	6,61	0,94				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Sınıf Öğretmenliği	207	7,45	0,82	4	1,898	,109	
	2	Fen Bilimleri	186	7,46	1,03				
	3	Sosyal Bilimler	232	7,36	0,95				
	4	Meslek Dersleri	55	7,16	1,07				
	5	Güzel Sanatlar ve Spor	51	7,18	0,93				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Sınıf Öğretmenliği	207	7,46	0,80	4	2,649	,032	
	2	Fen Bilimleri	186	7,43	1,00				
	3	Sosyal Bilimler	232	7,23	1,12				
	4	Meslek Dersleri	55	7,15	1,18				
	5	Güzel Sanatlar ve Spor	51	7,15	1,01				
Toplam Öz Yeterlik	1	Sınıf Öğretmenliği	207	7,31	0,75	4	3,342	,010	1 - 4
	2	Fen Bilimleri	186	7,22	0,98				
	3	Sosyal Bilimler	232	7,09	0,98				
	4	Meslek Dersleri	55	6,91	1,07				
	5	Güzel Sanatlar ve Spor	51	6,98	0,90				

$p < .05$

Tablo 4.23. incelendiğinde öğretmenlerin branşlarına göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=5,064$ ,  $p < .05$ ]. Farkın hangi gruplar

arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,...) branşlarında ve yine Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Meslek Dersleri Öğretmenliği (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) branşlarında anlamlı farklılığın olduğu, Sınıf Öğretmenlerinin, Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,...) ve Meslek Dersleri (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) öğretmenlerine göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Öğretmenlerin branşlarına göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-726)}=1,898, p>.05$ ].

Öğretmenlerin branşlarına göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-726)}=2,649, p>.05$ ].

Öğretmenlerin branşlarına göre toplam öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=3,342 p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Meslek Dersleri Öğretmenliği (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) branşlarında anlamlı bir farklılığın olduğu sınıf Öğretmenlerinin (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Meslek Dersleri Öğretmenlerine (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) göre toplam öz yeterlik algısında kendilerini daha çok yeterli hissettikleri görülmüştür.

Bütün branşlardaki öğretmenler, ortalama puanlarına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Hatta Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ve Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Matematik, Bilgisayar,...) branşlarındaki öğretmenler öğretim

stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Ayrıca, bütün branşlardaki öğretmenler kendilerini öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısında daha az yeterli hissederken, öğretim stratejilerinde öz yeterlik algısında kendilerini daha çok yeterli hissettikleri belirlenmiştir.

Bu bulgulara göre; araştırmada, Sınıf Öğretmenleri ile Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri Öğretmenleri arasında öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda, yine Sınıf Öğretmenleri ile Meslek Dersleri Öğretmenleri arasında toplam öz yeterlik algısı boyutunda anlamlı bir fark olduğu saptanmıştır (Tablo 4.23.). Sınıf Öğretmenleri ile Sosyal Bilimler ve Meslek Dersleri Öğretmenleri arasında öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılığın olması Sosyal Bilimler branşındaki öğretmenlerin derslerinin konusunun sözel olması, derslerin daha çok öğretmen merkezli işlenmesi nedeniyle öğrencilerin dikkatini çok fazla toplayamamaları, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabileceği düşünülebilir. Meslek Liselerine öğrenci seçiminde yönlendirmenin yeterince yapılamaması, derslerinde başarısız öğrencilerin meslek liselerine yönlendirilmesi Meslek Dersleri Öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında kendilerini daha az yeterli hissetmelerine neden olabilmektedir. Buna göre, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda sınıf ve diğer branşlardaki öğretmenler arasında herhangi bir farklılığın olmamasının nedeni branşa bakmaksızın bütün öğretmenlerin derslerinde öğrenci düzeylerine uygun öğretim stratejilerini benimsediklerini ve kendilerini mesleki açıdan yeterli gördükleri sonucuna ulaşılabilir.

Buna karşılık toplam öz yeterlik ve alt boyutu olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alanında, sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre daha yeterli hissetmelerinin başlıca nedenleri olarak öğrencileriyle hem ders sayısı bakımından hem de öğretim yılı bakımından daha fazla birlikte olmaları ve yoğun iletişim içinde olmaları sıralanabilir. Sınıf öğretmenleri, tek bir sınıfta yaklaşık olarak tüm derslerin etkinliklerini yönlendirme ve bu etkinliklerin sonuçlarını gözlemleyebilme imkânına

sahiptirler (Ültanır, 2002, s. 171). Öğrencilerini iyi tanıyan, onların ilgi ve yeteneklerini iyi bilen öğretmen, onların derse katılmasında kendini yeterli hissedecektir.

Öğrencilerinin gelişimini gözlemleme imkânına sahip sınıf öğretmenleri, her bir öğrencinin kişisel özelliğini daha iyi bildiği için öğrencilerin nasıl motive edileceğini ve derse katılmasının nasıl sağlanacağını branş öğretmenlerine göre daha fazla farkındadır (Çimen, 2007, s. 107). Bu imkâna sahip olmaları, sınıf öğretmenlerinin hem toplam öz yeterlik algısında hem de öğrencilerle iletişim alt boyutunda diğer branş öğretmenlerine göre daha fazla kendilerini yeterli hissetmelerini sağlamıştır. Sonuçlara göre, branş değişkeninin en çok öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısını, en az ise sınıf yönetiminde öz yeterlik ve öğretim stratejilerinde öz yeterlik algısını etkilediği söylenebilir. Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin lehine olan öz yeterlik puanları Ültanır (2002), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) ve Çimen (2007)'nin çalışmalarını desteklemektedir.

#### **4.2.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.7.1. Mesleki Kıdemlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu

farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.24.'te görülmektedir.

**Tablo 4.24. Mesleki Kıdemlerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

		N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	83	6,60	0,88	4	2,776	,026	
	2	6 – 10 yıl	114	6,60	1,05				
	3	11 – 15 yıl	231	6,74	1,01				
	4	16 – 20 yıl	125	6,89	1,11				
	5	21 yıl ve daha fazla	178	6,94	1,20				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	83	7,15	0,93	4	3,361	,010	1 - 4
	2	6 – 10 yıl	114	7,27	0,90				
	3	11 – 15 yıl	231	7,36	0,89				
	4	16 – 20 yıl	125	7,59	0,86				
	5	21 yıl ve daha fazla	178	7,45	1,07				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	83	7,08	1,05	4	3,026	,017	1 - 4
	2	6 – 10 yıl	114	7,23	1,05				
	3	11 – 15 yıl	231	7,31	0,96				
	4	16 – 20 yıl	125	7,51	0,87				
	5	21 yıl ve daha fazla	178	7,43	1,09				
Toplam Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	83	6,94	0,85	4	3,383	,009	1 - 4
	2	6 – 10 yıl	114	7,03	0,91				
	3	11 – 15 yıl	231	7,14	0,87				
	4	16 – 20 yıl	125	7,33	0,87				
	5	21 yıl ve daha fazla	178	7,28	1,07				

p<.05



Tablo 4.24. incelendiğinde öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=2,776$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda gruplar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik boyutunda bütün öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Ayrıca mesleki kıdem arttıkça öğrencilerle iletişimdeki öz yeterlikte artmaktadır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(4-726)}=3,361$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmüştür. Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; 16-20 yıl ve 21 yıl üstü öğretmenler kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Ayrıca en yüksek öz yeterlik ( $\bar{X}=7,59$ ) 16-20 yıl aralığındaki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(4-726)}=3,026$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda, kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmüştür. Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; 16-20 yıl ve 21 yıl üstü öğretmenler kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Ayrıca en yüksek öz yeterlik ( $\bar{X}=7,51$ ) 16-20 yıl aralığındaki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir.

Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=3,383$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 16-20 yıl kıdemi

olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre toplam öz yeterlik alt boyutunda, kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmüştür. Toplam öz yeterlik alt boyutunda bütün kıdem aralığındaki öğretmenler kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Ayrıca en yüksek öz yeterlik ( $\bar{X}=7,33$ ) 16-20 yıl aralığındaki kıdeme sahip öğretmenlerde görülmektedir.

Tablo 4.24.'ün geneline bakıldığında toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında 16-20 yıl kıdem aralığına kadar mesleki kıdem arttıkça öz yeterlik de artmaktadır. Daha sonra 21 yıl ve daha yukarı kıdem aralığında az da olsa düşmektedir. Bütün kıdem aralığındaki öğretmenler toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, 16-20 ve 21 yıl üstü öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Bu bulgulara göre; meslekteki kıdemin öğretmenlerin yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu göstermektedir (Tablo 4.24.). Özellikle, 16-20 yıl ve daha fazla tecrübesi olan öğretmenler, bütün yeterlik alanlarında diğerlerinden anlamlı bir şekilde farklıdır. Ancak 16-20 yıl aralığında mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin öz yeterliklerinin en yüksek değere ulaştığını söylemek mümkündür. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002, s. 6), tecrübeli öğretmenlerin zaman içerisinde etkili öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi becerileri geliştirme imkânlarını bulduklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, kendilerini yetersiz hisseden öğretmenlerin öğretmenliğin ilk yıllarında meslekte ayrılmış olmalarının da tecrübeli öğretmenlerin daha yeterli olduğu sonucunu ortaya çıkarmış olabileceğini vurgulamışlardır. Aynı nedenler bu araştırma için de sıralanabilir. Ayrıca sonuçlara göre, kıdem değişkeninin en az öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısını en çok ise öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde algısını etkilediği söylenebilir. Campbell (1996), Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Daugherty (2005) ve Say (2005)'in çalışmalarında da kıdemin artmasıyla öz yeterlik algısının arttığı sonucuna varılmıştır. Bunların aksine, yapılan bazı araştırmalarda (Celep, 2002; Chacon, 2005 ve Çimen, 2007) kıdem ile öz-yeterlik algısı arasında herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

#### **4.2.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları buldukları okuldaki görev sürelerine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.8.1. Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde buldukları okuldaki görev sürelerine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.25.’te görülmektedir.

**Tablo 4.25. Buldukları Okuldaki Görev Sürelerine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	477	6,72	1,03	3	5,133	,002	1-4 2-4 3-4
	2	6 – 10 yıl	133	6,80	1,10				
	3	11 – 15 yıl	89	6,81	1,09				
	4	16 yıl ve üzeri	32	7,48	1,39				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	477	7,33	0,91	3	3,058	,028	1-4
	2	6 – 10 yıl	133	7,47	0,88				
	3	11 – 15 yıl	89	7,40	1,09				
	4	16 yıl ve üzeri	32	7,82	1,15				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	477	7,26	1,00	3	3,397	,018	1-4
	2	6 – 10 yıl	133	7,44	0,91				
	3	11 – 15 yıl	89	7,40	1,12				
	4	16 yıl ve üzeri	32	7,77	1,08				
Toplam Öz Yeterlik	1	0 – 5 yıl	477	7,10	0,89	3	4,365	,005	1-4
	2	6 – 10 yıl	133	7,24	0,88				
	3	11 – 15 yıl	89	7,20	1,05				
	4	16 yıl ve üzeri	32	7,69	1,16				

p<.05

Tablo 4.25. incelendiğinde öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre öz-yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=5,1333$  p<.05]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan

öğretmenler ile 0-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buldukları kurumda 0-5 yıl ( $\bar{X}=6,72$ ), 6-10 yıl ( $\bar{X}=6,80$ ) ve 11-15 yıl ( $\bar{X}=6,81$ ) çalışan öğretmenler öğrencilerle iletişimde öz yeterlik boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,48$ ) öğrencilerle iletişimde öz yeterlik boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Ayrıca öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süreleri arttıkça öğrencilerle iletişimdeki öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=3,058$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 0-5 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buldukları kurumda 0-5 yıl çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,33$ ) öğretim stratejilerinde öz yeterlik boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,82$ ) öğretim stratejilerinde öz yeterlik boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(3-727)}=3,397$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 0-5 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Buldukları kurumda 0-5 yıl çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,26$ ) sınıf yönetiminde öz yeterlik boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,77$ ) Öğretim stratejilerinde öz yeterlik boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=4,365$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda

buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ile 0-5 yıl çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. toplam öz yeterlik alt boyutunda buldukları kurumda 0-5 yıl çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,10$ ) kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler ( $\bar{X}=7,69$ ) toplam öz yeterlik boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerinin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.25). Özellikle, buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının en yüksek değere ulaşması beklenen bir sonuçtur. Öğretmenlerin buldukları kurumda yeni olmalarının öz yeterlik algılarının düşük çıkmasında etkili olabilir. Okulda göreve yeni başlayan öğretmen okulun çevresine, idare ve öğretmenlerine yabancıdır. Bulduğu okulu tanınması, okulun kültürünü benimsemesi zaman alabilmektedir. Ancak bulunduğu okulda uzun yıllar görev yapan öğretmen okulun çevresini, çevrenin beklentilerini, veli ve öğrenci profilini, idarenin yönetim tarzını, okulunun kültürünü ve iklimini iyi bilmekte, kendini bunlara göre ayarlayabilmektedir. Böylece bulunduğu okulda uzun süre görev yapmış, bulunduğu okulu iyi tanıyan öğretmenin öz yeterlik algısının yüksek olması beklenen bir sonuçtur.

Türk (2008), ilköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik ve mesleki doyum düzeylerinin cinsiyete, kıdeme, yaşa, okutulan sınıfa, mezun olunan okula, bulunduğu okuldaki çalışma süresine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin okulda çalışılan yıla göre farklılıklar gösterdiği görülmüştür. Öğretmenlerin buldukları okuldaki görev süreleri arttıkça öz yeterlik algılarının azaldığı sonucunu bulmuştur.

#### **4.2.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları mezun oldukları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.9.1. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde mezun oldukları okul türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.26.’da görülmektedir.

**Tablo 4.26. Mezun Oldukları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Eğitim Enstitüsü	41	6,73	0,97	4	0,166	,956
	2	Eğitim Yüksek Okulu	57	6,76	1,11			
	3	Eğitim Fakültesi	406	6,78	1,13			
	4	Fen-Edebiyat Fakültesi	153	6,82	1,06			
	5	Diğer (Ziraat,Veteriner,...)	74	6,70	0,81			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Eğitim Enstitüsü	41	7,37	1,03	4	2,330	,055
	2	Eğitim Yüksek Okulu	57	7,24	1,02			
	3	Eğitim Fakültesi	406	7,43	0,94			
	4	Fen-Edebiyat Fakültesi	153	7,46	0,95			
	5	Diğer (Ziraat,Veteriner,...)	74	7,11	0,83			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Eğitim Enstitüsü	41	7,29	1,06	4	0,722	,577
	2	Eğitim Yüksek Okulu	57	7,24	0,99			
	3	Eğitim Fakültesi	406	7,38	1,03			
	4	Fen-Edebiyat Fakültesi	153	7,34	1,00			
	5	Diğer (Ziraat,Veteriner,...)	74	7,18	0,90			
Toplam Öz Yeterlik	1	Eğitim Enstitüsü	41	7,13	0,98	4	0,888	,471
	2	Eğitim Yüksek Okulu	57	7,08	0,97			
	3	Eğitim Fakültesi	406	7,20	0,95			
	4	Fen-Edebiyat Fakültesi	153	7,21	0,92			
	5	Diğer (Ziraat,Veteriner,...)	74	7,00	0,79			

p>.05

Tablo 4.26. incelendiğinde öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre toplam öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-726)}=0,166$ ]



$p>.05$ ]. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algılarına bakıldığında, öğretmenler öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda ( $\bar{X}=6,78$ ) kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-726)}=2,330$   $p>.05$ ]. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algılarına bakıldığında, öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda ( $\bar{X}=7,39$ ) kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Eğitim fakültesi ( $\bar{X}=7,43$ ) ve fen edebiyat fakültesi ( $\bar{X}=7,46$ ) mezunu öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-726)}=0,722$   $p>.05$ ]. Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algılarına bakıldığında, öğretmenler sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda ( $\bar{X}=7,33$ ) kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir [ $F_{(4-726)}=0,888$   $p>.05$ ]. Öğretmenler, mezun oldukları okul türüne göre toplam öz yeterlik alt boyutunda ( $\bar{X}=7,17$ ) kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin mezun oldukları okul türünün, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür. (Tablo 4.26). Bunun nedeni diğer (ziraat, veteriner, hukuk, su ürünleri, orman mühendisliği,...) bölümlerden ve fen edebiyat fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce veya başladıktan sonra öğretmenlik formasyon eğitimini almış olmaları ve hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılarak kendilerini geliştirmeleri olabilir. Nazri ve Barrick (1990), Malezya'da uyguladıkları

çalışmalarında pedagojik formasyonu olan ve olmayan 141 tarım öğretmeninin mesleki yeterliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırmanın sonunda, pedagojik formasyonu olan öğretmenlerin daha yüksek yeterliğe sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

#### **4.2.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın onuncu alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcuduna göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.10.1. Girdikleri Sınıf veya Sınıfların Öğrenci Mevcuduna Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde öğretmenlerin girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcuduna göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.27.’de görülmektedir.

**Tablo 4.27. Girdikleri Sınıf veya Sınıfların Öğrenci Mevcuduna Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	0 – 20 öğrenci	59	6,58	1,07	2	2,676	,070
	2	21 – 40 öğrenci	631	6,77	1,07			
	3	41 – 60 öğrenci	41	7,09	1,03			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	0 – 20 öğrenci	59	7,34	0,88	2	0,131	,877
	2	21 – 40 öğrenci	631	7,39	0,95			
	3	41 – 60 öğrenci	41	7,34	1,03			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	0 – 20 öğrenci	59	7,27	1,01	2	0,150	,861
	2	21 – 40 öğrenci	631	7,34	1,01			
	3	41 – 60 öğrenci	41	7,37	1,03			
Toplam Öz Yeterlik	1	0 – 20 öğrenci	59	7,06	0,91	2	0,591	,554
	2	21 – 40 öğrenci	631	7,17	0,93			
	3	41 – 60 öğrenci	41	7,27	0,98			

$p > .05$

Tablo 4.27. incelendiğinde öğretmenlerin girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcuduna göre toplam öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik [ $F_{(2-728)}=2,676$   $p > .05$ ], öğretim stratejilerinde öz yeterlik [ $F_{(2-728)}=0,131$   $p > .05$ ], sınıf yönetiminde öz yeterlik [ $F_{(2-728)}=0,150$   $p > .05$ ] ve toplam öz yeterlik [ $F_{(2-728)}=0,591$   $p > .05$ ] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcuduna göre toplam öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik,

sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir.

Bu bulgulara göre; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcudunun, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür. (Tablo 4.27).

Raudenbush vd. (1992), California ve Michigan'daki 315 öğretmene anket uygulayarak öğretmenlerden sınıf seviyelerine, okulun örgütsel iklimine, sınıflarının ve kişisel-mesleki bazı özelliklerine göre öz-yeterlik algılarını değerlendirmelerini istemişlerdir. Araştırmanın bulgularına göre; öğretmen hazırlığı, okul iklimi, branş, cinsiyet, öğrencilerin yaşı ve akademik başarıları öğretmen yeterliğine anlamlı bir katkıda bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çok yüksek seviyede yeterlik gösterdikleri bulunmuştur. Böylece, araştırmacılar öğretmenlerin yeterliklerini anlamak için onları 'yüksek' ya da 'düşük' yeterlik grupları şeklinde sınıflamak yerine öğretmenler arasındaki farklılıkların üzerinde durulması gerektiğini vurgulamışlardır.

#### **4.2.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on birinci alt problemi "İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları görev yaptıkları okul türüne göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.11.1. Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde görev yaptıkları okul

türüne göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.28.'de görülmektedir.

**Tablo 4.28. Görev Yaptıkları Okul Türüne Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	İlköğretim Okulu	371	6,83	0,91	3	14,907	,000	1-2 1-3 1-4 2-3 3-4
	2	Genel Lise	209	6,59	1,09				
	3	Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi	76	7,41	1,39				
	4	Mesleki ve Teknik Lise	75	6,41	1,16				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	İlköğretim Okulu	371	7,37	0,86	3	10,895	,000	1-3 2-3 3-4
	2	Genel Lise	209	7,31	0,90				
	3	Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi	76	7,93	1,14				
	4	Mesleki ve Teknik Lise	75	7,13	1,09				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	İlköğretim Okulu	371	7,32	0,91	3	6,485	,000	1-3 2-3 3-4
	2	Genel Lise	209	7,27	0,97				
	3	Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi	76	7,78	1,21				
	4	Mesleki ve Teknik Lise	75	7,12	1,22				
Toplam Öz Yeterlik	1	İlköğretim Okulu	371	7,17	0,82	3	12,179	,000	1-3 2-3 3-4
	2	Genel Lise	209	7,06	0,89				
	3	Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi	76	7,71	1,18				
	4	Mesleki ve Teknik Lise	75	6,89	1,08				

p<.05

Tablo 4.28. incelendiğinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öz yeterlik algıları arasında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=14,907$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda İlköğretim Okullarında çalışan öğretmenler ile Genel Liselerde, Anadolu ve Fen Liselerinde ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ile Genel Lise ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Görev yaptıkları okul türüne göre İlköğretim Okullarında ( $\bar{X}=6,83$ ), Genel Liselerde ( $\bar{X}=6,59$ ), Mesleki ve Teknik Liselerde ( $\bar{X}=6,41$ ) çalışan öğretmenler Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, Anadolu ve Fen Liselerinde ( $\bar{X}=7,41$ ) çalışan öğretmenler öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=10,895$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ile İlköğretim Okullarında, Genel Liselerde ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Görev yaptıkları okul türüne göre İlköğretim Okullarında ( $\bar{X}=7,37$ ), Genel Liselerde ( $\bar{X}=7,31$ ), Mesleki ve Teknik Liselerde ( $\bar{X}=7,13$ ) çalışan öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, Anadolu ve Fen Liselerinde ( $\bar{X}=7,93$ ) çalışan öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(3-727)}=6,485$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler ile İlköğretim Okullarında, Genel Liselerde ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark

bulunmuştur. Görev yaptıkları okul türüne göre İlköğretim Okullarında ( $\bar{X}=7,32$ ), Genel Liselerde ( $\bar{X}=7,27$ ), Mesleki ve Teknik Liselerde ( $\bar{X}=7,12$ ) çalışan öğretmenler sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, Anadolu ve Fen Liselerinde ( $\bar{X}=7,78$ ) çalışan öğretmenler sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=12,179$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda Anadolu ve Fen liselerinde çalışan öğretmenler ile İlköğretim Okullarında, Genel liselerde ve Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Görev yaptıkları okul türüne göre İlköğretim Okullarında ( $\bar{X}=7,17$ ), Genel Liselerde ( $\bar{X}=7,06$ ), Mesleki ve Teknik Liselerde ( $\bar{X}=6,89$ ) çalışan öğretmenler toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, Anadolu ve Fen Liselerinde ( $\bar{X}=7,71$ ) çalışan öğretmenler toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin görev yaptıkları okul türünün, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.28). Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin, diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlikte kendilerini *çok yeterli* hissederek en yüksek yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Bilindiği üzere Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı sınav ve belirlediği kriterlere göre seçilmektedir. Ayrıca Anadolu ve Fen Liselerinde okuyan öğrenciler de sınav sonucu yüksek puanlar alarak bu okullarda okumaya hak kazanan başarılı öğrencilerdir. Bu öğrenciler, öğretmenlerini de araştırmaya, yenilikleri takip etmeye, kendini geliştirmeye zorlayan öğrencilerdir. Anadolu ve Fen Liselerinde çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının yüksek olması da beklenen bir sonuçtur.

Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin de diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlikte kendilerini *oldukça yeterli* hissetmelerine rağmen diğer okul türlerinde çalışan öğretmenlere göre en düşük yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Mesleki ve Teknik Liselere tanılama ve yönlendirme sonucu bu okulları başarabilecek öğrencilerin yanı sıra, ilköğretimde derslerinde başarılı olamamış, genel liseyi başaramayacak durumdaki öğrencilerin de yönlendirilmesi bu okullardaki öğretmenleri zor durumda bırakmaktadır. Ayrıca Mesleki ve Teknik Liselerde gelecekte önem kazanacak meslekler araştırılıp ona göre öğrencileri eğitmek ve bir meslek sahibi yapmak yönünde programlarda eksiklikler görülmekte, modül sistemine yeni geçilmektedir. Bu da öğretmenleri yeniliğe, araştırmaya ve kendini geliştirmeye sevk etmemektedir.

Ayrıca Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin öz yeterliğine en yakın sonuç İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterliği sonucudur. Milner ve Woolfolk-Hoy (2002)'un New Orleans şehrinin varoş mahallelerinde çalışan ilköğretim öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın verileri, 126 öğretmenin 5 ay süreyle sabahtan akşama kadar gözlemlenerek ve ders dışındaki saatlerde de öğretmenlerle görüşmeler yaparak teybe kaydedilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

#### **4.2.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on ikinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları haftada girdikleri ders saatine göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.



**4.2.12.1. Haftada Girdikleri Ders Saatine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde, haftada girdikleri ders saatine göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4.29.'da görülmektedir.

**Tablo 4.29. Haftada Girdikleri Ders Saatine Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	0 – 15 saat	74	6,70	1,15	3	1,669	,172
	2	16 – 20 saat	119	6,71	1,22			
	3	21 – 25 saat	193	6,68	1,11			
	4	26 – 30 saat	345	6,87	0,98			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	0 – 15 saat	74	7,23	0,99	3	0,969	,407
	2	16 – 20 saat	119	7,36	1,05			
	3	21 – 25 saat	193	7,38	0,94			
	4	26 – 30 saat	345	7,43	0,90			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	0 – 15 saat	74	7,28	1,06	3	0,839	,473
	2	16 – 20 saat	119	7,28	1,07			
	3	21 – 25 saat	193	7,28	1,04			
	4	26 – 30 saat	345	7,40	0,95			
Toplam Öz Yeterlik	1	0 – 15 saat	74	7,07	1,01	3	1,192	,312
	2	16 – 20 saat	119	7,11	1,03			
	3	21 – 25 saat	193	7,11	0,95			
	4	26 – 30 saat	345	7,23	0,86			

$p > .05$

Tablo 4.29. incelendiğinde öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatine göre öz-yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik [ $F_{(3-727)}=1,669$   $p > .05$ ], öğretim stratejilerinde öz yeterlik [ $F_{(3-727)}=0,969$   $p > .05$ ], Sınıf yönetiminde öz yeterlik [ $F_{(3-727)}=0,839$   $p > .05$ ] ve toplam öz yeterlik [ $F_{(3-727)}=1,192$   $p > .05$ ] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenler haftada girdikleri ders saatine göre toplam öz yeterlik ve öz yeterlik alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Ancak öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında haftada 26-30 saat derse giren öğretmenler kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Bu bulgulara göre; ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatinin, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşturmadığını söylemek mümkündür. (Tablo 4.29). Çimen (2007) “İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları” adlı yüksek lisans tezinde, Kocaeli ili Gebze ilçesinde 390 öğretmene öğretmen tükenmişlik anketini ve Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğini uygulamıştır. Araştırma sonucunda, farklı yaşa, cinsiyete, kıdeme, okuldaki hizmet süresine, eğitim durumuna, öğrenci sayısına, ders yüküne ve görev türüne sahip olan öğretmenler arasında öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### **4.2.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on üçüncü alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

#### **4.2.13.1. Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.30.'da görülmektedir.

**Tablo 4.30. Katıldıkları Hizmet İçi Kurs veya Seminerlerin Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

		N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Hiç katılmadım	66	6,33	1,04	5	9,252	,000	1-5
	2	1 seminer veya kursa katıldım	76	6,61	1,12				1-6
	3	2 seminer veya kursa katıldım	92	6,42	1,02				2-6
	4	3 seminer veya kursa katıldım	134	6,68	1,10				3-5
	5	4 seminer veya kursa katıldım	81	6,94	0,98				3-6
	6	5 ve daha çok katıldım	282	7,05	1,03				4-6
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Hiç katılmadım	66	7,03	0,93	5	6,714	,000	1-5
	2	1 seminer veya kursa katıldım	76	7,26	0,93				1-6
	3	2 seminer veya kursa katıldım	92	7,16	0,90				2-6
	4	3 seminer veya kursa katıldım	134	7,27	0,92				3-6
	5	4 seminer veya kursa katıldım	81	7,50	0,90				4-6
	6	5 ve daha çok katıldım	282	7,60	0,94				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Hiç katılmadım	66	7,10	1,15	5	6,539	,000	1-6
	2	1 seminer veya kursa katıldım	76	7,07	1,08				2-6
	3	2 seminer veya kursa katıldım	92	7,09	0,91				3-5
	4	3 seminer veya kursa katıldım	134	7,21	1,05				3-6
	5	4 seminer veya kursa katıldım	81	7,52	0,95				4-6
	6	5 ve daha çok katıldım	282	7,55	0,93				
Toplam Öz Yeterlik	1	Hiç katılmadım	66	6,82	0,94	5	8,698	,000	1-5
	2	1 seminer veya kursa katıldım	76	6,98	0,95				1-6
	3	2 seminer veya kursa katıldım	92	6,89	0,86				2-6
	4	3 seminer veya kursa katıldım	134	7,05	0,95				3-5
	5	4 seminer veya kursa katıldım	81	7,32	0,86				3-6
	6	5 ve daha çok katıldım	282	7,40	0,90				4-6

p<.05

Tablo 4.30. incelendiğinde öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre öz-yeterlik algıları arasında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(5-725)}=9,252$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan, 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 3 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 4 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan, 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre, hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan ( $\bar{X}=6,33$ ), 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=6,61$ ), 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=6,42$ ), 3 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=6,68$ ), 4 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=6,94$ ), 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,05$ ) öğretmenler öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi kurs veya seminere katılımı arttıkça, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(5-725)}=6,714$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan, 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 3 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 4 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre, hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan ( $\bar{X}=7,03$ ), 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,26$ ), 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan

( $\bar{X}=7,16$ ), 3 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,27$ ) öğretmenlerin öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmelerine karşın, 4 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,50$ ), 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,60$ ) öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi kurs veya seminere katılımı arttıkça, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(5-725)}=6,539$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan, 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 3 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 4 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre, hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan ( $\bar{X}=7,10$ ), 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,07$ ), 2 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,09$ ), 3 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,21$ ) öğretmenlerin sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmelerine karşın, 4 hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,52$ ), 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan ( $\bar{X}=7,55$ ) öğretmenler Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi kurs veya seminere katılımı arttıkça, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(5-725)}=8,698$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda 5 ve daha çok hizmet içi kurs veya seminere katılan öğretmenler ile hizmet içi kurs veya seminere hiç katılmayan, 1 hizmet içi kurs veya seminere katılan, 2 hizmet

İçer kurs veya seminare katılan, 3 hizmet içer kurs veya seminare katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 4 hizmet içer kurs veya seminare katılan öğretmenler ile hizmet içer kurs veya seminare hiç katılmayan ve 2 hizmet içer kurs veya seminare katılan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Katıldıkları hizmet içer kurs veya seminerlerin sayısına göre, hizmet içer kurs veya seminare hiç katılmayan ( $\bar{X}=6,82$ ), 1 hizmet içer kurs veya seminare katılan ( $\bar{X}=6,98$ ), 2 hizmet içer kurs veya seminare katılan ( $\bar{X}=6,89$ ), 3 hizmet içer kurs veya seminare katılan ( $\bar{X}=7,05$ ), 4 hizmet içer kurs veya seminare katılan ( $\bar{X}=7,32$ ) öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmelerine karşın, 5 ve daha çok hizmet içer kurs veya seminare katılan ( $\bar{X}=7,40$ ) öğretmenler toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin hizmet içer kurs veya seminare katılımı arttıkça, Toplam öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin katıldıkları hizmet içer kurs veya seminerlerin sayısının, öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.30). Öğretmenler hizmet içer kurs ve seminerlere katıldıkça, öz yeterlik algıları da artmaktadır. Öğretmenler, hizmet içer kurs veya seminerlere katılarak öğrencilerin derse katılımını sağlamada, öğretim stratejilerinin kullanımında, sınıf yönetiminde kendilerini geliştirdikçe öğretmenlik mesleğinde kendilerini daha da yeterli hissedeceklerdir. Öğretmenlerimiz meslekleriyle ilgili yenilikleri katılacakları hizmet içer kurs veya seminerlerle takip edecek, kendilerini eksik hissettikleri konularda yine hizmet içer kurs ve seminerlere katılarak eksiklerini tamamlama fırsatı bulacaktır. Böylece öğretmenlarımızın öz yeterlik algıları daha da güçlenecektir. Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçer Eğitim Daire Başkanlığı öğretmenlarımızın taleplerine göre hizmet içer kurs ve seminerleri düzenlemektedir.

Ortaçtepe (2006) “Hizmet-içer Öğretmen Eğitim Programı Çerçevesinde Mesleki Gelişim ve Öz-Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öz-yeterlik inançları ile “İletişimsel Dil Öğretimi” uygulamaları hakkındaki öz-bildirimleri arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; hizmet-içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirdiği sonucuna varılmıştır.

Gürsel (2005) eğitim yöneticilerinin yeterliklerinin artırılması için yapılan seminer ve kurs programlarını, rastlantılara göre değil, araştırma sonuçlarına göre programlamak gerektiğini vurgulamıştır.

Aydın (2008) hizmet içi eğitimin iş görenlerin ediminin artırılması, daha olumlu iş tutumları kazanmaları, doyum sağlamaları ve gönül gücünün yükselmesi gibi faydalarının olduğuna değinmektedir. Ayrıca hizmet içi eğitimin iş görenlerin kendini geliştirme ve kendine güveni teşvik ettiği, iş görenlerin stres, gerilim, engelleme ve çatışmalarla başa çıkma gücünü artırdığını da belirtmektedir.

#### **4.2.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on dördüncü alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları ceza alma durumlarına göre farklılık göstermekte midir? biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.14.1. Ceza Alma Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

Toplam öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik) ceza almayan ve ceza alan öğretmenler arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t testi sonuçları Tablo 4.31’ de görülmektedir.



**Tablo 4.31. Ceza Alma Durumlarına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili t Testi Sonuçları**

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	Ceza almadım	663	6,80	1,06	729	1,836	,067
	Ceza aldım	68	6,55	1,17			
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	Ceza almadım	663	7,40	0,95	729	1,665	,096
	Ceza aldım	68	7,20	0,89			
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	Ceza almadım	663	7,35	1,00	729	1,467	,143
	Ceza aldım	68	7,16	1,04			
Toplam Öz Yeterlik	Ceza almadım	663	7,19	0,93	729	1,800	,072
	Ceza aldım	68	6,97	0,96			

$p > .05$

Tablo 4.31.'e göre, öğretmenlerin ceza alıp almama durumlarına göre öz-yeterlik puanları incelendiğinde, ceza almamış öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında ceza alan öğretmenlere oranla daha yeterli oldukları görülmektedir. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve yeterlik alt boyutları puanları ceza alıp almama durumuna göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [ $t(726) = 1,800, p > .05$ ].

Araştırmanın bulgularına göre, toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutlarında öğretmenlerin ceza alıp almamalarına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır (Tablo 4.31.).

Öğretmenlere verilen cezaların çoğu öğretmenlerin mesleki yetersizliğinden kaynaklanan cezalar olmayıp, öğretmenlerin disiplin suçlarından kaynaklanan cezalar olması, öğretmenlerin ceza alıp almama durumunun öğretmen öz yeterlik algısını etkileyen bir değişken olmasını engellemiştir. Disiplin için ceza yerine özendirici ödüllerin verilmesi öğretmen öz yeterliği açısından olumlu olacaktır.

Disiplinin kamu hizmetlerinin yürütülmesini iç düzeni korumak ve sağlamak için, bunları bozan eylemlere uygulanan bir kurallar bütünü ve iş görenlerin kurum düzenine aykırı davranışlarından ötürü tabi oldukları yaptırımlar olarak tanımlanıp, yanlış bir davranışın cezalandırılmasından ibaret olduğu söylene de cezayı çağrıştırmakla birlikte, ceza uygulaması ile sınırlı değildir. Disiplin soruna, iş görene ve durumlara göre farklılık gösteren bir olgudur. Bireyin içinde bulunduğu toplumun şartlarına uygun olarak davranışlarını düzenlemek ve geliştirmek için gerekli önlemleri kendisine uygulayabilmesi, yönetimin de bireyin kurallara uygun davranışlara yönelebilmesini sağlayacak imkanları hazırlamasıdır. Türkiye’ de disiplin, kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan personelin etkili ve verimli çalışmaları için göstermeleri gereken davranışlar olarak anlaşılmakta, disiplin denildiğinde genel olarak ceza akla gelmekte, davranış şekillendirilmesi ve sınırlandırılması için ödül ihmal edilmektedir (Ünal, 2006, s. 10-12).

Öğretmen öz yeterliğine hiçbir katkı sağlamayan cezaya zorunlu olmadıkça başvurulmamalı, öğretmenlerimizin öz yeterliğini artırmak için ödüle daha çok yer verilmelidir.

#### **4.2.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on beşinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları aldıkları ödül sayısına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

#### **4.2.15.1. Aldıkları Ödül Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde aldıkları ödül sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.32.' de görülmektedir.

**Tablo 4.32. Aldıkları Ödül Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Ödül almadım	198	6,44	1,10	5	9,531	,000	1-3 1-4 1-6 2-6 3-6
	2	1 tane ödül aldım	129	6,68	0,94				
	3	2 tane ödül aldım	112	6,83	1,00				
	4	3 tane ödül aldım	96	6,89	0,88				
	5	4 tane ödül aldım	63	6,81	1,07				
	6	5 ve daha fazla ödül aldım	133	7,23	1,18				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Ödül almadım	198	7,14	0,93	5	6,708	,000	1-5 1-6 2-6
	2	1 tane ödül aldım	129	7,31	0,85				
	3	2 tane ödül aldım	112	7,39	0,87				
	4	3 tane ödül aldım	96	7,41	0,79				
	5	4 tane ödül aldım	63	7,57	0,76				
	6	5 ve daha fazla ödül aldım	133	7,71	1,17				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Ödül almadım	198	7,09	1,05	5	8,707	,000	1-4 1-6 2-6 3-6
	2	1 tane ödül aldım	129	7,18	0,95				
	3	2 tane ödül aldım	112	7,28	1,00				
	4	3 tane ödül aldım	96	7,44	0,84				
	5	4 tane ödül aldım	63	7,40	0,78				
	6	5 ve daha fazla ödül aldım	133	7,78	1,07				
Toplam Öz Yeterlik	1	Ödül almadım	198	6,89	0,92	5	9,628	,000	1-4 1-6 2-6 3-6
	2	1 tane ödül aldım	129	7,06	0,83				
	3	2 tane ödül aldım	112	7,17	0,88				
	4	3 tane ödül aldım	96	7,25	0,77				
	5	4 tane ödül aldım	63	7,26	0,80				
	6	5 ve daha fazla ödül aldım	133	7,57	1,08				

p<.05

Tablo 4.32. incelendiğinde öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre öz-yeterlik algıları arasında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(5-725)}=9,531$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda ödül almayan öğretmenler ile 2 tane ödül alan, 3 tane ödül alan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler ile hiç ödül almayan, 1 tane ödül alan ve 2 tane ödül alan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Aldıkları ödül sayısına göre, ödül almayan ( $\bar{X}=6,44$ ), 1 tane ödül alan ( $\bar{X}=6,68$ ), 2 tane ödül alan ( $\bar{X}=6,83$ ), 3 tane ödül alan ( $\bar{X}=6,89$ ), 4 tane ödül alan ( $\bar{X}=6,81$ ), 5 ve daha fazla ödül alan ( $\bar{X}=7,23$ ) öğretmenler, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin aldıkları ödüllerin sayısı arttıkça, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(5-725)}=6,708$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda ödül almayan öğretmenler ile 4 tane ödül alan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler ile hiç ödül almayan, 1 tane ödül alan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Aldıkları ödül sayısına göre, ödül almayan ( $\bar{X}=7,14$ ), 1 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,31$ ), 2 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,39$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; 3 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,41$ ), 4 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,57$ ), 5 ve daha fazla ödül alan ( $\bar{X}=7,71$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin aldıkları ödüllerin sayısı arttıkça, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(5-725)}=8,707$   $p<.05$ ]. Farkın hangi

gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda ödül almayan öğretmenler ile 3 tane ödül alan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler ile hiç ödül almayan, 1 tane ödül alan ve 2 tane ödül alan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Aldıkları ödül sayısına göre, ödül almayan ( $\bar{X}=7,09$ ), 1 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,18$ ), 2 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,28$ ) öğretmenler, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; 3 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,44$ ), 4 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,40$ ), 5 ve daha fazla ödül alan ( $\bar{X}=7,78$ ) öğretmenler, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin aldıkları ödüllerin sayısı arttıkça, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(5-725)}=9,628$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda ödül almayan öğretmenler ile 3 tane ödül alan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler ile hiç ödül almayan, 1 tane ödül alan ve 2 tane ödül alan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Aldıkları ödül sayısına göre, ödül almayan ( $\bar{X}=6,89$ ), 1 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,06$ ), 2 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,17$ ), 3 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,25$ ), 4 tane ödül alan ( $\bar{X}=7,26$ ) öğretmenler, toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, 5 ve daha fazla ödül alan ( $\bar{X}=7,57$ ) öğretmenler, Toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin aldıkları ödüllerin sayısı arttıkça, toplam öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin aldıkları ödül sayısının, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.32). Öğretmenlerin aldığı ödül sayısı arttıkça, öz yeterlik algıları da artmaktadır. Ödül alan öğretmen, çabaları sonucunda takdir edilmekten haz duyacak, kendine olan güveni artacak, daha da başarılı olabilmek için kendini sürekli yenileyecektir.

Böylece öğretmenin öz yeterlik algısı da artacaktır. Öğretmenlere verilen ödüllerin kriterleri belirginleştikçe, öğretmenler kendilerini o kriterlere uygun hale getirmek için daha fazla çaba gösterecektir. Sürekli gayret içerisinde olacaktır.

Gürsel (2006) eğitim yöneticilerinin öğretmenlerle iletişimlerinde mesajlarının cezalandırmaya değil, ödüllendirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Yönetimin, gücünü hiyerarşik otoriteden ve yaptırımdan aldığını, liderin ise gücünü iletişim yeteneğinden aldığını vurgulamaktadır.

Öğretmen öz yeterliğinin artmasında okul müdürleri ve diğer yetkili amirlerin iletişimlerdeki mesajların ödüle yönelik olması da gerekmektedir.

#### **4.2.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on altıncı alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.16.1. Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.33.’ te görülmektedir.

**Tablo 4.33. Yaptıkları Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Velilerin yarısından daha azı katılır	218	6,24	1,05	3	39,743	,000	1-2 1-3 1-4
	2	Velilerin yarısı katılır	149	6,69	1,09				
	3	Velilerin yarısından daha fazlası katılır	300	7,05	0,94				
	4	Velilerin tamamı katılır	64	7,51	0,80				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Velilerin yarısından daha azı katılır	218	7,10	0,94	3	15,472	,000	1-3 1-4 2-4 3-4
	2	Velilerin yarısı katılır	149	7,35	0,96				
	3	Velilerin yarısından daha fazlası katılır	300	7,51	0,91				
	4	Velilerin tamamı katılır	64	7,90	0,76				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Velilerin yarısından daha azı katılır	218	6,94	1,05	3	21,982	,000	1-2 1-3 1-4 2-4 3-4
	2	Velilerin yarısı katılır	149	7,31	1,05				
	3	Velilerin yarısından daha fazlası katılır	300	7,52	0,90				
	4	Velilerin tamamı katılır	64	7,88	0,74				
Toplam Öz Yeterlik	1	Velilerin yarısından daha azı katılır	218	6,76	0,90	3	29,752	,000	1-2 1-3 1-4
	2	Velilerin yarısı katılır	149	7,12	0,94				
	3	Velilerin yarısından daha fazlası katılır	300	7,36	0,86				
	4	Velilerin tamamı katılır	64	7,76	0,72				

p<.05



Tablo 4.33. incelendiğinde öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre öz yeterlik algıları arasında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=39,743$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenler ile velilerin yarısı katılan, velilerin yarısından daha fazlası katılan ve velilerin tamamı katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre, velilerin yarısından daha azı katılan ( $\bar{X}=6,24$ ), velilerin yarısı katılan ( $\bar{X}=6,69$ ), velilerin yarısından daha fazlası katılan ( $\bar{X}=7,05$ ) öğretmenler, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; yaptıkları veli toplantılarına velilerin tamamı katılan ( $\bar{X}=7,51$ ) öğretmenler, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı arttıkça, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=15,472$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenler ile velilerin yarısından daha fazlası katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine yaptıkları veli toplantılarına velilerin tamamı katılan öğretmenler ile velilerin yarısından daha azı katılan, velilerin yarısı katılan ve velilerin yarısından daha fazlası katılan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre, velilerin yarısından daha azı katılan ( $\bar{X}=7,10$ ), velilerin yarısı katılan ( $\bar{X}=7,35$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha fazlası katılan ( $\bar{X}=7,51$ ), velilerin tamamı katılan ( $\bar{X}=7,90$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı arttıkça, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(3-727)}=21,982$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenler ile velilerin yarısı ve velilerin yarısından daha fazlası katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine yaptıkları veli toplantılarına velilerin tamamı katılan öğretmenler ile velilerin yarısından daha azı katılan, velilerin yarısı katılan ve velilerin yarısından daha fazlası katılan öğretmenler arasında da anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre, velilerin yarısından daha azı katılan ( $\bar{X}=6,94$ ), velilerin yarısı katılan ( $\bar{X}=7,31$ ) öğretmenler, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha fazlası katılan ( $\bar{X}=7,52$ ), velilerin tamamı katılan ( $\bar{X}=7,88$ ) öğretmenler, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı arttıkça, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-727)}=29,752$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenler ile velilerin yarısı katılan, velilerin yarısından daha fazlası katılan ve velilerin tamamı katılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre, velilerin yarısından daha azı katılan ( $\bar{X}=6,76$ ), velilerin yarısı katılan ( $\bar{X}=7,12$ ), velilerin yarısından daha fazlası katılan ( $\bar{X}=7,36$ ) öğretmenler, Toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken; yaptıkları veli toplantılarına velilerin tamamı katılan ( $\bar{X}=7,76$ ) öğretmenler, toplam öz yeterlik alt boyutunda

kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı arttıkça, toplam öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranının, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.33). Öğretmenlerin, yaptıkları veli toplantılarına katılan velilerin oranı arttıkça, öz yeterlik algıları da artmaktadır. Öğretmenler velilerle iletişim kurarak öğrencilerin başarılarını artırıcı önlemleri işbirliği içerisinde alabilmekte, bunun sonucunda öğrenci başarısı da artmaktadır. Bu da öğretmenlerin öz yeterlik algılarını güçlendirmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin başarılarının artması için gösterdikleri gayretlerin sonucunu velilerden dönüt olarak almak da isteyeceklerdir. Öğretmen onca gayretine rağmen karşısında yeterince ilgili veli göremeyince de kendini yetersiz hissedecek, öğretmenin öz yeterlik algısı azalacaktır. Öğretmen – öğrenci – veli üçlüsünden birindeki eksiklik elbette ki diğerlerini de etkileyecektir. Velisi toplantılara katılmayan öğrenci de kendini değersiz hissedebilecek, başarısını destekleyen veya başarısızlığında ona yardımcı olan velisini yanında göremeyince, öğrencinin başarısı da azalabilecektir. Bu da öğretmene mutlak yansıyacaktır.

Açık sistem yaklaşımına göre okullar, belirli bir sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasal çevre içinde yer alır ve bu çevre ile karşılıklı etkileşim içinde varlıklarını sürdürürler. İl merkezlerinde yapılan kimi araştırmalarda, okulun etkililiği ile aile ve çevresel destek ve katılım arasında yüksek düzeyde bir ilişki bulunurken kimi araştırmalarda da bu konuda herhangi bir ilişki bulunamamıştır. Ancak konuyla ilgili yapılan araştırmaların çoğunda, okulun etkililiğinde aile ve çevre boyutu da önemli bulunmuştur. Araştırmaların sonuçlarına göre aileler, okul süreçlerine katıldığında, ailelerin sosyo-ekonomik durum, etnik durum ve eğitim düzeyine bağlı olmaksızın öğrenciler daha çok başarılı olabilmektedirler (Şişman, 2002, s. 192-193).

#### **4.2.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on yedinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

##### **4.2.17.1. Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde, okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.34.’ te görülmektedir.

**Tablo 4.34. Ayda Okudukları Mesleki Yayın ve Kitap (İnternet Erişimi Dahil) Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

			N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Düzenli kitap okuyamıyorum.	238	6,48	1,07	4	6,938	,000	1-2 1-3 1-4
	2	Ayda 1 kitap okuyorum.	227	6,88	1,11				
	3	Ayda 2 kitap okuyorum.	150	6,94	1,00				
	4	Ayda 3 kitap okuyorum.	64	7,00	0,99				
	5	Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyorum	52	6,93	1,02				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Düzenli kitap okuyamıyorum.	238	7,17	0,95	4	5,231	,000	1-2 1-3 1-4
	2	Ayda 1 kitap okuyorum.	227	7,45	0,96				
	3	Ayda 2 kitap okuyorum.	150	7,53	0,85				
	4	Ayda 3 kitap okuyorum.	64	7,63	0,86				
	5	Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyorum	52	7,38	1,04				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Düzenli kitap okuyamıyorum.	238	7,20	1,03	4	2,382	,050	
	2	Ayda 1 kitap okuyorum.	227	7,33	1,01				
	3	Ayda 2 kitap okuyorum.	150	7,45	0,98				
	4	Ayda 3 kitap okuyorum.	64	7,55	0,86				
	5	Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyorum	52	7,40	1,12				
Toplam Öz Yeterlik	1	Düzenli kitap okuyamıyorum.	238	6,95	0,92	4	5,307	,000	1-2 1-3 1-4
	2	Ayda 1 kitap okuyorum.	227	7,22	0,96				
	3	Ayda 2 kitap okuyorum.	150	7,31	0,86				
	4	Ayda 3 kitap okuyorum.	64	7,39	0,84				
	5	Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyorum	52	7,24	1,02				

p<.05

Tablo 4.34. incelendiğinde öğretmenlerin ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre öz-yeterlik algıları arasında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt

boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=6,938$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda düzenli kitap okuyamayan öğretmenler ile ayda 1 kitap, 2 kitap ve 3 kitap okuyan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısına göre, düzenli kitap okuyamayan ( $\bar{X}=6,48$ ), ayda 1 kitap okuyan ( $\bar{X}=6,88$ ), ayda 2 kitap okuyan ( $\bar{X}=6,94$ ), ayda 3 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,00$ ), ayda 4 ve daha fazla kitap okuyan ( $\bar{X}=6,93$ ) öğretmenler, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı 3 kitaba kadar arttıkça, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır. Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyanların, ayda 3 kitap okuyanlara göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri düşmektedir.

Öğretmenlerin ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=5,231$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda düzenli kitap okuyamayan öğretmenler ile ayda 1 kitap, 2 kitap ve 3 kitap okuyan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısına göre, düzenli kitap okuyamayan ( $\bar{X}=7,17$ ), ayda 4 ve daha fazla kitap okuyan ( $\bar{X}=7,38$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, ayda 1 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,45$ ), ayda 2 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,53$ ), ayda 3 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,63$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı 3 kitaba kadar arttıkça, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır. Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyanların, ayda 3 kitap okuyanlara göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri düşmektedir.

Öğretmenlerin ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre sınıf yönetiminde öz yeterlik [ $F_{(4-726)}=2,382$   $p>.05$ ]. alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğretmenlerin ayda okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=5,307$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda düzenli kitap okuyamayan öğretmenler ile ayda 1 kitap, 2 kitap ve 3 kitap okuyan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısına göre, düzenli kitap okuyamayan ( $\bar{X}=6,95$ ), ayda 1 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,22$ ), ayda 2 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,31$ ), ayda 3 kitap okuyan ( $\bar{X}=7,39$ ), ayda 4 ve daha fazla kitap okuyan ( $\bar{X}=7,24$ ) öğretmenler, toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin ayda okudukları kitap sayısı 3 kitaba kadar arttıkça, toplam öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır. Ayda 4 ve daha fazla kitap okuyanların, ayda 3 kitap okuyanlara göre toplam öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri düşmektedir.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin okudukları mesleki yayın ve kitap sayısının, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.34). Öğretmenlerin, okudukları mesleki yayın ve kitap sayısı arttıkça, toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutlarından öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ve öğretim stratejilerinde öz yeterlikleri de artmaktadır. Ancak sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda herhangi bir farklılık görülmemektedir. Öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerini öğrenmek, öğrencinin derse motivasyonunu ve katılımını sağlamak konusunda kaynaklara daha çok başvurduğu, derslerin işlenmesine yönelik kaynak kitapları daha çok okuduğu ve bu konuda öz yeterliklerinin daha güçlü olduğu görülmektedir. Ancak sınıfta disiplini sağlama ve sınıf yönetimi konusunda daha az kaynak kitaba başvurdukları ya da okudukları kitapların sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda öğretmenlerimize daha az katkı sağladığı söylenebilir.

#### **4.2.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on sekizinci alt problemi “İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf

yönetiminde öz yeterlik algıları okullarında yapılan etkinlik sayısına göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde düzenlenmiştir.

#### **4.2.18.1. Okullarında Yapılan Etkinlik Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarına Ait Bulgular ve Yorumlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde, yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA ve bu farkın nereden kaynaklandığını bulmak için Tukey HSD testi sonuçları Tablo 4.35.’ te görülmektedir.



**Tablo 4.35. Yıl Boyunca Okullarında Yapılan Etkinlik Sayısına Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik ve Alt Boyutları Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik, Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algıları İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi ve Tukey HSD Sonuçları**

		N	$\bar{X}$	S	sd	F	p	Gruplar Arası Fark (Tukey)	
Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik	1	Etkinlik yapılmaz.	82	6,43	1,02	4	6,923	,000	1-4 1-5 2-5 3-5
	2	Yıl boyunca 1 etkinlik yapılır.	169	6,67	1,02				
	3	Yıl boyunca 2 etkinlik yapılır.	160	6,63	1,05				
	4	Yıl boyunca 3 etkinlik yapılır.	97	6,94	1,04				
	5	Yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılır.	223	7,02	1,11				
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	1	Etkinlik yapılmaz.	82	7,10	0,96	4	8,441	,000	1-4 1-5 2-5 3-5
	2	Yıl boyunca 1 etkinlik yapılır.	169	7,29	0,96				
	3	Yıl boyunca 2 etkinlik yapılır.	160	7,21	0,94				
	4	Yıl boyunca 3 etkinlik yapılır.	97	7,48	0,96				
	5	Yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılır.	223	7,65	0,86				
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	1	Etkinlik yapılmaz.	82	7,11	1,00	4	6,524	,000	1-5 2-5 3-5
	2	Yıl boyunca 1 etkinlik yapılır.	169	7,24	1,06				
	3	Yıl boyunca 2 etkinlik yapılır.	160	7,14	1,04				
	4	Yıl boyunca 3 etkinlik yapılır.	97	7,43	0,96				
	5	Yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılır.	223	7,58	0,92				
Toplam Öz Yeterlik	1	Etkinlik yapılmaz.	82	6,88	0,88	4	8,459	,000	1-4 1-5 2-5 3-5
	2	Yıl boyunca 1 etkinlik yapılır.	169	7,07	0,94				
	3	Yıl boyunca 2 etkinlik yapılır.	160	6,99	0,94				
	4	Yıl boyunca 3 etkinlik yapılır.	97	7,29	0,92				
	5	Yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılır.	223	7,42	0,88				

p<.05

Tablo 4.35. incelendiğinde öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre öz-yeterlik algıları arasında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=6,923$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine okullarında yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan, yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ve yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına bakıldığında, yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan ( $\bar{X}=6,43$ ), yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=6,67$ ), yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=6,63$ ), yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=6,94$ ), yıl boyunca okullarında 4 ve daha fazla etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,02$ ) öğretmenler, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı arttıkça, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin, yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=8,441$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine okullarında yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan, yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ve yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre, yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan ( $\bar{X}=7,10$ ), yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,29$ ), yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,21$ ) öğretmenler öğretim stratejilerinde

öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,48$ ), yıl boyunca okullarında 4 ve daha fazla etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,65$ ) öğretmenler, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı arttıkça, öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir. [ $F_{(4-726)}=6,524$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda okullarında yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan, yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ve yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre, yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan ( $\bar{X}=7,11$ ), yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,24$ ), yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,14$ ) öğretmenler Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,43$ ), yıl boyunca okullarında 4 ve daha fazla etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,58$ ) öğretmenler, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı arttıkça, sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre toplam öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=8,459$   $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Yine okullarında yıl boyunca 4 ve daha çok etkinlik yapılan öğretmenler ile yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan, yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ve yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısına göre, yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan ( $\bar{X}=6,88$ ), yıl boyunca okullarında 1 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,07$ ), yıl boyunca okullarında 2 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=6,99$ ), yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,29$ ) öğretmenler toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *oldukça yeterli* hissederken, yıl boyunca okullarında 4 ve daha fazla etkinlik yapılan ( $\bar{X}=7,42$ ) öğretmenler, toplam öz yeterlik alt boyutunda kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir. Öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinliklerin sayısı arttıkça, toplam öz yeterlik alt boyutunda öz yeterlikleri de artmaktadır.

Bu bulgulara göre; öğretmenlerin yıl boyunca okullarında yapılan etkinlik sayısının, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında önemli bir farklılık oluşturduğunu söylemek mümkündür (Tablo 4.35). Öğretmenlerin, okullarında yapılan etkinlik sayısı arttıkça, öz yeterlik algıları da artmaktadır. Öğretmenlerin okullarında idareci ve öğretmenlerin beraberce katıldıkları piknik, yemek, eğlence,... gibi etkinlikler örgütsel bağlılığı artıracığından, öğretmenlerin çalıştıkları kuruma olan güvenini de artıracaktır. Bu da öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyecektir. Yine öğretmenler tarafından görev yaptıkları okullarda hastalık, doğum, ölüm, evlenme,... gibi özel durumlarda yapılacak olan ziyaretler, ziyaret edilen kurum çalışanın, kurumuna yönelik güvenini ve bağlılığını artıracığı kaçınılmazdır. Kendini değerli hisseden, çalışma arkadaşlarına ve amirlerine güvenen öğretmenin, öz yeterlik algısı da gelişecektir. Bundan dolayı okul müdürlerinin ekip ruhuyla çalışmalarının gelişmesinde, okulca yapacakları bu küçük etkinlikler ve ziyaretlerin payı büyüktür. Okul kültürünün oluşması, okulda çalışan öğretmenlerin okullarında huzur ve güven içerisinde görevlerini yapmaları, öğretmenlerimizin kendine olan güvenlerini de geliştirecek, öz yeterlik algılarını da artıracaktır.

Okullar, bir işletmeden öte kültürel topluluklar olup, okulların bütünüyle pozitivist ve rasyonel açıdan çözümlenmesi ve anlaşılması mümkün değildir. Okulların kültürel açıdan çözümlenmesi, onların özelliklerine daha uygun düşmektedir. Okullar, aynı zamanda özerklik, hoşgörü, özgürlük gibi kavramları öne çıkaran esnek yapıları örgütler olarak da görülmektedir. Okulların her şeyden önce

normatif/ahlaki bir yönünün de olduğu düşünülürse, söz konusu esnekliğin de bu bağlamda düşünülmesi gerekmektedir. Okul, insanlar tarafından sonradan oluşturulan sosyal bir gerçektir. Okul yaşamının gerçeği, onun üyesi olan insanların karşılıklı etkileşim derecesine bağlı olarak belirlenir. Okul içinde yer alan insanlar, sosyal etkileşim sürecine eşit koşullarda katılabildikleri ölçüde ortak bir okul kültürü oluşabilir. Aksi halde okul içinde baskın olan bir alt kültür, diğerleri üzerinde egemenlik kurma eğiliminde olabilir. Bu durum ise okuldaki örgütsel çatışmaların değişmez temel kaynaklarından biri olur (Şişman, 2002, s.178-179). Böyle bir çatışma ortamında öğretmenlerin öz yeterliklerinin güçlü olması da beklenemez.

Yılmaz (2008) okul kültürünün oluşumu sonucu, güçlü kültürün çalışanların amaca odaklanmasını ve çabasını artırdığı, kurumda çatışmaları engelleyip performansı artırdığını belirtmiştir.

Çelik (2007) okulun formal yapısının çoğu zaman öğretmenlere cazip gelmeyebileceğini, okulun bürokratik yapısını yumuşatmanın örgütsel kültürü geliştirmekle olabileceğini belirtmiştir. Ayrıca; düzenlenen değişik törenler, sportif ve kültürel etkinlikler ve öğrenci velilerini okula çekmek amacıyla yapılan toplantıların okulun gündelik yaşamını canlı hale getirebileceğine değinmiştir.

#### **4.2.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Araştırmanın on dokuzuncu alt problemi olan “Araştırmada yer alan bağımsız değişkenler; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı, birlikte, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarını anlamlı bir şekilde yordamakta mıdır?” biçiminde düzenlenmiştir.

Araştırmanın on dokuzuncu amacı doğrultusunda aşağıdaki soruların sırayla bulguları verilip, üzerinde yorum yapılacaktır.

**4.2.19.1. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?**

Araştırmada yer alan; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenlerine göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algısının yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4. 36.'da verilmiştir.

**Tablo 4.36. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Algılarının Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	T	p	İkili r	Kısmi r
SABİT	5,908	0,433	-----	13,659	,000	-----	-----
Cinsiyet	-0,082	0,071	-0,043	-1,154	,249	-0,038	-0,040
Medeni Durum	0,033	0,107	0,011	0,311	,756	-0,053	0,012
Yaş	-0,159	0,070	-0,142	-2,868	,024	0,053	-0,085
Bitirilen Öğrenim Kademesi	0,014	0,088	0,006	0,164	,870	-0,022	0,006
Branş	-0,047	0,035	-0,058	-1,341	,180	-0,130	-0,050
Kıdem	0,079	0,047	0,107	1,656	,098	0,126	0,062
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi	0,044	0,044	0,040	0,996	,319	0,111	0,037
Mezun Olunan Okul Türü	-0,014	0,036	-0,014	-0,384	,701	-0,016	0,014
Girilen Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu	0,041	0,088	0,016	0,464	,643	0,040	0,013
Görev Yapılan Okul Türü	0,138	0,041	0,146	3,404	,001	0,005	0,126
Haftada Girilen Ders Saati	0,008	0,036	0,009	0,225	,822	0,062	0,008
Hizmet İçi Kurs ve Seminerlerin Sayısı	0,040	0,023	0,073	1,358	,079	0,226	0,066
Ceza Alıp Almama Durumu	-0,178	0,112	0,055	-1,591	,112	0,067	-0,059
Alınan Ödül Sayısı	0,068	0,020	0,133	3,303	,001	0,244	0,123
Yapılan Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı	0,262	0,040	0,277	6,587	,000	0,329	0,240
Ayda Okunan Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı	0,076	0,027	0,098	2,589	,004	0,137	0,106
Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısı	0,066	0,024	0,099	2,781	,006	0,195	0,104
R= 0,443 R <sup>2</sup> = 0,196 F(17,713)= 10,222 p= 0,000							

p<..01

Tablo 4.36. incelendiğinde, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenleri birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algısı puanları ile orta ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=0,443$ ,  $R^2=0,20$ ,  $p<.01$ . Adı geçen on yedi değişken birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %20' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları üzerindeki görece önem sırası; yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, görev yapılan okul türü, yaş, alınan ödül sayısı, kıdem, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, branş, ceza alıp almama durumu, cinsiyet, bulunulan okuldaki görev süresi, girilen sınıflardaki öğrenci sayısı, mezun olunan okul türü, medeni durum, haftada girilen ders saati, bitirilen öğrenim kademesidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, yaş, yıl boyunca yapılan etkinlik, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı değişkenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler ise önemli bir etkiye sahip değildir.



**4.2.19.2. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik Algularını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?**

Araştırmada yer alan; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenlerine göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısının yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4. 37.'de verilmiştir.

**Tablo 4.37. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğrencilerle İletişimde Öz Yeterlik Algılarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
SABİT	4,768	0,491	-----	9,702	,000	-----	-----
Cinsiyet	-0,022	0,080	-0,010	-0,269	,788	-0,023	-0,010
Medeni Durum	0,186	0,122	0,055	1,531	,126	-0,016	0,057
Yaş	-0,134	0,080	-0,104	-1,685	,092	0,062	-0,063
Bitirilen Öğrenim Kademesi	-0,029	0,100	-0,010	-0,288	,773	-0,036	-0,011
Branş	-0,047	0,039	-0,051	-1,200	,230	-0,150	-0,045
Kıdem	0,052	0,054	0,062	0,960	,337	0,119	0,036
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi	0,054	0,050	0,043	1,081	,280	0,112	0,040
Mezun Olunan Okul Türü	0,012	0,041	0,010	0,297	,767	0,001	0,011
Girilen Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu	0,169	0,100	0,058	1,686	,092	0,083	0,063
Görev Yapılan Okul Türü	0,146	0,046	0,135	3,176	,002	-0,034	0,118
Haftada Girilen Ders Saati	-0,006	0,041	-0,006	-0,148	,882	0,065	-0,006
Hizmet İçi Kurs ve Seminerlerin Sayısı	0,046	0,026	0,072	1,775	,076	0,231	0,066
Ceza Alıp Almama Durumu	-0,216	0,127	-0,058	-1,702	,089	-0,068	-0,064
Alınan Ödül Sayısı	0,073	0,023	0,124	3,128	,002	0,237	0,116
Yapılan Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı	0,363	0,045	0,332	8,025	,000	0,375	0,288
Ayda Okunan Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı	0,106	0,030	0,119	3,506	,000	0,155	0,130
Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısı	0,061	0,027	0,079	2,258	,024	0,181	0,084
R= 0,469 R <sup>2</sup> = 0,220 F(17,713)= 11,841 p= 0,000							

p<..01

Tablo 4.37. incelendiğinde, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenleri birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısı puanları ile orta ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=0,469$ ,  $R^2=0,22$ ,  $p<.01$ . Adı geçen on yedi değişken birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %22' sini açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algıları üzerindeki görece önem sırası; yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yaş, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, kıdem, ceza alıp almama durumu, girilen sınıflardaki öğrenci sayısı, medeni durum, branş, bulunulan okuldaki görev süresi, cinsiyet, mezun olunan oku türü, bitirilen öğrenim kademesi, haftada girilen ders saatidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, yıl boyunca yapılan etkinlik, değişkenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algıları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler ise önemli bir etkiye sahip değildir.

**4.2.19.3. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?**

Araştırmada yer alan; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödöl sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenlerine göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğretim stratejilerinde öz yeterlik algısının yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları tablo 4. 38.'de verilmiştir.

**Tablo 4.38. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik Algularının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
SABİT	6,467	0,454	-----	14,238	,000	-----	-----
Cinsiyet	-0,109	0,074	-0,057	-1,473	,141	-0,042	-0,055
Medeni Durum	0,023	0,113	0,008	0,208	,835	-0,050	0,008
Yaş	-0,153	0,074	-0,135	-2,077	,038	0,042	-0,078
Bitirilen Öğrenim Kademesi	0,024	0,092	0,010	0,259	,796	-0,013	0,010
Branş	-0,039	0,036	-0,049	-1,079	,281	-0,092	-0,040
Kıdem	0,092	0,050	0,126	1,853	,064	0,112	0,069
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi	0,029	0,046	0,027	0,638	,524	0,090	0,024
Mezun Olunan Okul Türü	-0,031	0,038	-0,031	-0,828	,408	-0,030	-0,031
Girilen Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu	-0,038	0,093	-0,015	-0,414	,679	0,004	-0,016
Görev Yapılan Okul Türü	0,130	0,043	0,136	3,055	,002	0,015	0,114
Haftada Girilen Ders Saati	0,027	0,038	0,029	0,703	,482	0,060	0,026
Hizmet İçi Kurs ve Seminerlerin Sayısı	0,044	0,024	0,079	1,842	,066	0,199	0,069
Ceza Alıp Almama Durumu	-0,174	0,117	0,053	-1,481	,139	-0,062	-0,055
Alınan Ödül Sayısı	0,057	0,022	0,109	2,631	,009	0,207	0,098
Yapılan Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı	0,174	0,042	0,181	4,168	,000	0,240	0,154
Ayda Okunan Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı	0,068	0,028	0,087	2,434	,015	0,122	0,091
Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısı	0,079	0,025	0,117	3,182	,002	0,195	0,118
R= 0,375 R <sup>2</sup> = 0,140 F(17,713)= 6,842 p= 0,000							

p<..01

Tablo 4.38. incelendiğinde, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenleri birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğretim stratejilerinde öz yeterlik algısı puanları ile orta ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=0,375$ ,  $R^2=0,14$ ,  $p<.01$ . Adı geçen on yedi değişken birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğretim stratejilerinde öz yeterlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %14' ünü açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğretim stratejilerinde öz yeterlik algıları üzerindeki görece önem sırası; yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, görev yapılan okul türü, yaş, kıdem, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, alınan ödül sayısı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, cinsiyet, ceza alıp almama durumu, branş, mezun olunan oku türü, haftada girilen ders saati, bulunulan okuldaki görev süresi, girilen sınıflardaki öğrenci sayısı, bitirilen öğrenim kademesi, medeni durumdur. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yaş değişkenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan öğretim stratejilerinde öz yeterlik algıları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler ise önemli bir etkiye sahip değildir.

**4.2.19.4. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlerin, Birlikte İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarını Anlamlı Bir Şekilde Yordamakta mıdır?**

Araştırmada yer alan; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenlerine göre ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetiminde öz yeterlik algısının yordamasına ilişkin regresyon analizi sonuçları Tablo 4. 39.'da verilmiştir.

**Tablo 4.39. Araştırmada Yer Alan Bağımsız Değişkenlere Göre İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Toplam Öz Yeterlik Alt Boyutu Olan Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik Algılarının Yordamasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları**

Değişken	B	Standart Hata <sub>B</sub>	$\beta$	t	p	İkili r	Kısmi r
SABİT	6,488	0,480	-----	13,516	,000	-----	-----
Cinsiyet	-0,114	0,078	-0,055	-1,451	,147	-0,042	-0,054
Medeni Durum	-0,110	0,119	-0,035	-0,924	,356	-0,084	-0,035
Yaş	-0,190	0,078	-0,157	-2,439	,015	0,041	-0,091
Bitirilen Öğrenim Kademesi	0,048	0,097	0,019	0,494	,621	-0,011	0,018
Branş	-0,053	0,039	-0,061	-1,374	,170	-0,113	-0,051
Kıdem	0,092	0,053	0,117	1,739	,082	0,116	0,065
Bulunulan Okuldaki Görev Süresi	0,048	0,049	0,041	0,983	,326	0,105	0,037
Mezun Olunan Okul Türü	-0,022	0,040	-0,021	-0,559	,576	-0,019	-0,021
Girilen Sınıflardaki Öğrenci Mevcudu	-0,008	0,098	0,003	-0,081	,935	0,019	-0,003
Görev Yapılan Okul Türü	0,138	0,045	0,135	3,060	,002	0,007	0,114
Haftada Girilen Ders Saati	0,004	0,040	0,004	0,095	,924	0,048	0,004
Hizmet İçi Kurs ve Seminerlerin Sayısı	0,030	0,025	0,051	1,192	,234	0,193	0,045
Ceza Alıp Almama Durumu	-0,143	0,124	-0,041	-1,155	,249	0,054	-0,043
Alınan Ödül Sayısı	0,074	0,023	0,133	3,238	,001	0,229	0,120
Yapılan Veli Toplantılarına Katılan Velilerin Oranı	0,249	0,044	0,243	5,645	,000	0,286	0,207
Ayda Okunan Mesleki Yayın veya Kitap Sayısı	0,054	0,030	0,065	1,836	,067	0,099	0,069
Yıl Boyunca Yapılan Etkinlik Sayısı	0,058	0,026	0,080	2,193	,029	0,166	0,082
R= 0,396 R <sup>2</sup> = 0,156 F(17,713)= 7,781 p= 0,000							

p<..01



Tablo 4.39. incelendiğinde, cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenleri birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetiminde öz yeterlik algısı puanları ile orta ve anlamlı bir ilişki vermektedir,  $R=0,396$ ,  $R^2=0,16$ ,  $p<.01$ . Adı geçen on yedi değişken birlikte, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetiminde öz yeterlik algısındaki toplam varyansın yaklaşık %16' sını açıklamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına ( $\beta$ ) göre, yordayıcı değişkenlerin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları üzerindeki görece önem sırası; yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, yaş, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, kıdem, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, branş, cinsiyet, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, bulunulan okuldaki görev süresi, ceza alıp almama durumu, medeni durum, mezun olunan oku türü, bitirilen öğrenim kademesi, haftada girilen ders saati, girilen sınıflardaki öğrenci sayısıdır. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, alınan ödül sayısı, görev yapılan okul türü, yaş, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı değişkenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik alt boyutu olan sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları üzerinde önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Diğer değişkenler ise önemli bir etkiye sahip değildir.

Bu bulgulara göre; cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs

ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenlerinin, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik (%20) ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik (%22), öğretim stratejilerinde öz yeterlik (%14), sınıf yönetiminde öz yeterlik (%16) algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Adı geçen değişkenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda %22 ile en fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulguları doğrultusunda ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlar ışığında yapılan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. SONUÇLAR

##### 5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarının düzeylerine ilişkin görüşlerin genel ortalamalarına bakıldığında; öğretmenlerin toplam öz yeterlik ( $\bar{X}=7,17$ ), öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ( $\bar{X}=6,78$ ), öğretim stratejilerinde öz yeterlik ( $\bar{X}=7,39$ ) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ( $\bar{X}=7,33$ ) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmenler, en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=6,78$ ) öğrencilerle iletişimde öz yeterlikte sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=7,39$ ) öğretim stratejilerinde öz yeterlikte sahiptir.

##### 5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre toplam öz yeterlik puanları incelendiğinde, yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonucuna göre, öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ve alt boyut puanları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir ( $p >,05$ ).

### 5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik algıları ile ilgili olarak medeni durumlarına göre yapılan t testi sonucunda, tüm öz yeterlik alanlarında,  $p < ,05$  düzeyinde manidar bir farklılık olduğu görülmektedir. Medeni duruma göre toplam öz yeterlik algısı ve alt boyutlarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında evli ve bekar öğretmenler arasında toplam öz yeterlik algılarında ve alt boyutlarında (öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik) evli öğretmenlerin lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

### 5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarda 21-30 yaş aralığındaki öz yeterlik algıları, 31-40 yaş aralığında yükselmiş, 41-50 yaş aralığında daha da yükselmiştir. Ancak 51 ve yukarı yaş aralığında düşerek, 21-30 yaş aralığındaki seviyeye yaklaşmıştır.

Ortalama puanlarına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında öğretmenlerimiz kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir.

Ayrıca, tüm yaş grubundaki öğretmenlerin kendilerini öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarında daha çok yeterli hissederken, öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısında daha az yeterli hissettikleri belirlenmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre öz-yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında;

Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50 yaş grubundaki öğretmenlere göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda 21-30 ve 41-50 yaş gruplarında anlamlı farklılığın olduğu, 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 41-50

yaş grubundaki öğretmenlere göre öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenlerin 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

Öğretmenlerin toplam öz yeterlik boyutunda 21-30 yaş grubundaki öğretmenler, 31-40 ve 41-50 yaş gruplarındaki öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli hissettikleri görülmüştür.

#### **5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bitirdikleri öğrenim kademesine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

#### **5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin branşlarına göre öz-yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,...) branşlarında ve yine Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Meslek Dersleri Öğretmenliği (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) branşlarında anlamlı farklılığın olduğu, Sınıf Öğretmenlerinin, Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,...) ve Meslek Dersleri (Meslek Liselerine

kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) öğretmenlerine göre öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda kendilerini daha çok yeterli hissettikleri görülmüştür.

Toplam öz yeterlik algıları boyutunda Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Meslek Dersleri Öğretmenliği (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) branşlarında anlamlı bir farklılığın olduğu Sınıf Öğretmenlerinin (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ile Meslek Dersleri Öğretmenlerine (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) göre toplam öz yeterlik algısında kendilerini daha çok yeterli hissetmektedir.

Bütün branşlardaki öğretmenler, ortalama puanlarına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alanlarında kendilerini *oldukça yeterli* hissetmektedir. Hatta Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim) ve Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Matematik, Bilgisayar,...) branşlarındaki öğretmenler öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutlarında kendilerini *çok yeterli* hissetmektedir.

Ayrıca, bütün branşlardaki öğretmenler kendilerini öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algısında daha az yeterli hissederken, öğretim stratejilerinde öz yeterlik algısında kendilerini daha çok yeterli hissetmektedir.

### **5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(4-726)}=2,776$ ,  $p<.05$ ]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için yapılan Tukey HSD testi sonucunda anlamlı bir fark bulunamamıştı. Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik, toplam öz yeterlik alt boyutlarında 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmüştür.

### **5.1.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin buldukları okuldaki görev sürelerine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, buldukları kurumda 0-5 yıl, 6-10 yıl ve 11-15 yıl çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissetmektedir.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında buldukları kurumda 16 yıl ve üzeri çalışan öğretmenler, buldukları kurumda 0-5 yıl çalışan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissetmektedir.

### **5.1.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mezun oldukları okul türüne göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **5.1.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin girdikleri sınıf ya da sınıfların öğrenci mevcuduna göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

### **5.1.11. On Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin görev yaptıkları okul türüne göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt

boyutunda İlköğretim Okullarında görev yapan öğretmenler, Genel Lise ile Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

Yine toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlikte Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenler; İlköğretim Okullarında, Genel Liselerde, Mesleki ve Teknik Liselerde görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

#### **5.1.12. On İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin haftada girdikleri ders saatine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

#### **5.1.13. On Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs veya seminerlerin sayısına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında 4 seminer veya kursa katılan öğretmenler, seminer veya kursa katılmamış, 2 seminer veya kursa katılan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. 5 ve daha çok seminer veya kursa katılan öğretmenler; seminer veya kursa katılmamış, 1 seminer veya kursa katılmış, 2 seminer veya kursa katılmış ve 3 seminer veya kursa katılmış öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli hissetmektedir.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda 4 seminer veya kursa katılan öğretmenler, seminer veya kursa katılmayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. 5 ve daha çok seminer veya kursa katılan öğretmenler; seminer veya kursa katılmamış, 1 seminer veya kursa katılmış, 2 seminer veya kursa



katılmış ve 3 seminer veya kursa katılmış öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda 4 seminer veya kursa katılmış öğretmenler, 2 seminer veya kursa katılan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. 5 ve daha çok seminer veya kursa katılan öğretmenler; seminer veya kursa katılmamış, 1 seminer veya kursa katılmış, 2 seminer veya kursa katılmış ve 3 seminer veya kursa katılmış öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

#### **5.1.14. On Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin ceza alma durumlarına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve sınıf yönetiminde öz yeterliklerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

#### **5.1.15. On Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin aldıkları ödül sayısına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda ödül almayan öğretmenler, 2 ödül alan ve 3 ödül alan öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli hissetmektedir. 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler; ödül almayan, 1 tane ödül alan ve 2 tane ödül alan öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli hissetmektedir.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda 4 tane ödül alan öğretmenler, ödül almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir. 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler, ödül almayan ve 1 tane ödül alan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında ise 3 tane ödül alan öğretmenler, ödül almayan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli

hissetmektedir. 5 ve daha fazla ödül alan öğretmenler; ödül almayan, 1 tane ödül alan ve 2 tane ödül alan öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli hissetmektedir.

#### **5.1.16. On Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaptığı veli toplantılarına katılan velilerin oranına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında; yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenler, yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısı, yarısından daha fazlası ve tamamı katılan öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli hissetmektedir.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda; yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha fazlası katılan öğretmenler, yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissetmektedir. Yaptıkları veli toplantılarına velilerin tamamı katılan öğretmenler, yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından azı, yarısı ve yarısından daha fazlası katılan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli hissetmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda; yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından daha azı katılan öğretmenler, yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısı ve yarısından daha fazlası katılan öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli hissetmektedir. Yaptıkları veli toplantılarına velilerin tamamı katılan öğretmenler, yaptıkları veli toplantılarına velilerin yarısından azı, yarısı ve yarısından daha fazlası katılan öğretmenlere göre kendilerini daha çok yeterli hissetmektedir.

#### **5.1.17. On Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okudukları mesleki yayın ve kitap sayısına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf

yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik boyutlarında; ayda düzenli kitap okuyamayan öğretmenler, ayda 1 kitap, 2 kitap ve 3 kitap okuyan öğretmenlere göre kendilerini daha az yeterli hissetmektedir.

#### **5.1.18. On Sekizinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okullarında yapılan etkinlik sayısına göre toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları arasındaki farklılığa bakıldığında; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında, yıl boyunca okullarında 3 etkinlik yapılan öğretmenler, yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissetmektedir. Yine yıl boyunca okullarında 4 ve daha çok etkinlik yapılan öğretmenler; yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan, 1 etkinlik yapılan ve 2 etkinlik yapılan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissetmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik alt boyutunda, yıl boyunca okullarında 4 ve daha çok etkinlik yapılan öğretmenler; yıl boyunca okullarında etkinlik yapılmayan, 1 etkinlik yapılan ve 2 etkinlik yapılan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissetmektedir.

Öğretmenlerin, okullarında yapılan etkinlik sayısı arttıkça, öz yeterlik algıları da artmaktadır

#### **5.1.19. On Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Cinsiyet, medeni durum, yaş, öğrenim kademesi, branş, kıdem, bulunulan okuldaki görev süresi, mezun olunan okul türü, girilen sınıflardaki öğrenci mevcudu, görev yapılan okul türü, haftada girilen ders saati, hizmet içi kurs ve seminerlerin sayısı, ceza alıp almama durumu, alınan ödül sayısı, yapılan veli toplantılarına

katılan velilerin oranı, okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yapılan etkinlik sayısı değişkenlerinin, ilköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algılarına etkisine bakıldığında; toplam öz yeterlik (%20) ve alt boyutları olan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik (%22), öğretim stratejilerinde öz yeterlik (%14), sınıf yönetiminde öz yeterlik (%16) algıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Adı geçen değişkenlerin öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunda %22 ile en fazla etkiye sahip olduğu görülmektedir.

Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin;

Toplam öz yeterlik algıları üzerinde, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, yaş, yıl boyunca yapılan etkinlik, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı değişkenlerinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmekte olup, diğer değişkenlerin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Öğrencilerle iletişimde öz yeterlik algıları alt boyutu üzerinde, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, yıl boyunca yapılan etkinlik, değişkenlerinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmekte olup, diğer değişkenlerin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Öğretim stratejilerinde öz yeterlik algıları üzerinde, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, yıl boyunca yapılan etkinlik sayısı, görev yapılan okul türü, alınan ödül sayısı, ayda okunan mesleki yayın ve kitap sayısı, yaş değişkenlerinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmekte olup, diğer değişkenlerin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları üzerinde, yapılan veli toplantılarına katılan velilerin oranı, alınan ödül sayısı, görev yapılan okul türü, yaş, yıl boyunca

yapılan etkinlik sayısı değişkenlerinin önemli (anlamlı) bir yordayıcı olduğu görülmekte olup, diğer değişkenlerin ise önemli bir etkiye sahip olmadığı görülmektedir.

Bu değişkenlere yenilerinin de eklenip öğretmen öz yeterliği ve alt boyutlarında etkiye sahip değişkenler araştırılmalıdır.

## **5.2. ÖNERİLER**

Araştırmanın bulguları ve yorumlarına ilişkin sonuçlar dikkate alınarak geliştirilen öneriler aşağıda eğitime ilişkin öneriler ve araştırmaya ilişkin öneriler şeklinde iki kısımda ele alınmıştır.

### **5.2.1. Eğitim**

1. Yapılan bu çalışmanın ilk sonucuna göre öğretmenlerimize; öğrencilerle iletişimde öz yeterlik alt boyutunu oluşturan öğrencileri derse katma, motive etme ve başarılı olabileceklerini inandırma, gibi konularda öz yeterliklerini artırmaya yönelik seminer ve kurs programları düzenlenmelidir.

2. Okullarda Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi,...) ve Meslek Dersleri (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik ve uygulamalı dersler) branşındaki öğretmenlerin daha verimli ders işlemlerini sağlayacak araç gereçler yaygınlaştırılmalıdır. Gerekirse bu branşlardaki öğretmenlerimiz öğrencilerini derse daha aktif katmalarını sağlamalarında yeni yöntem ve teknikleri kullanmaları için hizmet içi eğitimden geçirilmelidir.

3. Kıdemleri fazla tecrübeli öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarını oluşturan öğrencilerle iletişimde öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik ile ilgili deneyimlerini mesleki kıdemleri az olan genç öğretmenlerle paylaşmalarını sağlayacak ortamlar hazırlanmalıdır.

4. Okula yeni atanan öğretmenlere okulu ve çevresini tanıtıcı, öğrencilerin genel durumunu ve çevrenin okuldan beklentilerini belirten okul yönetiminin tutumunu ve beklentilerini açıklayan, okuldaki diğer çalışanları ve bu çalışanların okul hakkındaki düşüncelerini anlatan ve okul kültürünü yansıtan brifing verilmelidir. Böylece okula yeni atanan öğretmenin çalışacağı kurumu kısa sürede tanınması sağlanacak, böylece öğretmenin öz yeterliğinin artmasına yardımcı olunacaktır.

5. Mesleki ve Teknik Liselere öğrenci seçiminde yönlendirmeye önem verilmelidir. Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenlere günümüzün teknolojisi ve gelecekte önem kazanacak meslek dallarında kendilerini yenilemelerine fırsat verecek kurs ve seminerler düzenlenmelidir. Mesleki ve Teknik Liselerde çalışan öğretmenlerin alanlarıyla ilgili projeler sunması desteklenmelidir. Böylece Mesleki ve Teknik Liselerin cazibe merkezi kurumlar haline getirilmesi sağlanmalıdır.

6. Milli Eğitim Bakanlığı düzenleyeceği hizmet içi kurs ve seminerlerin planlamasını yaparken ihtiyaç analizi yapmalı, öğretmenlerin yeterliğini artırıcı programlara yer vermelidir. Bu kurs ve seminerlere katılımı artırmak amacıyla öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi kurs ve seminer belgelerinin başarı düzeyi ve saatinin öğretmenlerin tayin ve terfilerinde etkili olması sağlanmalıdır.

7. Öğretmenlere verilen teşekkür, takdir ve maaşla ödüllendirme gibi ödüllerde kriterlerin açık ve net olması, başarılı olanlara bu ödüllerin verilerek öğretmenlerin öz yeterliğinin artırılmasına yardımcı olunmalıdır. Bu ödüllendirmelerde sadece okul müdürü, müfettiş ya da diğer amirlerin öğretmeni teklif etmesinin yanı sıra öğretmenlerin de bu ödülleri hak edecek kriterleri tamamladığı yönündeki talebi de dikkate alınmalıdır.

8. Öğretmenlerin yaptıkları veli toplantılarına katılan veliler desteklenmelidir. Bu sayede öğretmenlerin başarılarının ve öz yeterliklerinin artması sağlanmalıdır.

9. Öğretmenlerin mesleki yayınları takip etmelerini, araştırma yapmalarını ve kitap okumalarını sağlamak amacıyla öğretmenlerden internet bağlantısında ücret alınmaması ya da öğretmenlere indirim yapılması sağlanmalıdır.

10. Okullarda idareci ve öğretmenlerin birlikteliğiyle yapılan etkinliklere daha çok yer verilmelidir. Okul yöneticileri, etkinlikler düzenlemeli, öğretmenlerle beraber piknik, yemek, eğlence,... gibi etkinliklere önem vermelidir. Ayrıca hastalık, ölüm, doğum, evlilik durumlarında idareci ve öğretmenlerin birlikte ziyaretlere yer vermesi, ziyaret edilen öğretmenin okul örgütüne bağlılığını ve öz yeterliğini artıracaktır.

### 5.2.2. Araştırma

1. İlköğretim ve orta öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu araştırma Konya ili merkez ilçelerini kapsamaktadır. Bu araştırma tüm okul düzeylerinde ve Türkiye'deki başka illerde de yapılabilir. Hatta öğretmenlerin öz yeterlik algılarının iller ve bölgeler arasında karşılaştırıldığı araştırmalar yapılabilir.

2. Okul yöneticilerinin liderlik rollerinin öğretmen öz yeterliğine etkisi üzerinde araştırma yapılabilir.

3. Okul kültürünün öğretmen öz yeterliğine etkisi konulu araştırma yapılabilir.

4. Müfettişlerin rehberlik ve teftişlerinin öğretmen öz yeterliğine etkisi konulu araştırma yapılabilir.

5. Öğretmen öz yeterliği ve alt boyutlarına etkisi olabilecek başka değişkenler ile de konu araştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akalın, S. H. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akgün, Ö. E. (2008). Bilgisayar öz-yeterlik inançları. D. Deryakulu (Ed.). *Bilişim Teknolojileri Öğretiminde Sosyo-Psikolojik Değişkenler* (s. 1-26). Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım.
- Aktaş, İ. (2003). Teacher Efficacy of Pre-service Teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Alpar, R. (2001). *Spor Bilimlerinde uygulamalı istatistik*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Asthan, P.T. (1985). *Teacher Efficacy: Amotivational Paradigma for Effective Teacher Education*. Journal: Teacher Education.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz Yeterlik Algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Ay, B. (2007). Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ayhan, H. (1997). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Şule Yayınevi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change, *Psychological Review*, (84), 194–215.



- Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (2001) Social Cognitive Theory: an Angetic. *Annual Review of Psychology*, Vol, 54 (1), 1-26.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri – Yönetmel Davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bıkmaz, F. H.. (2006). Öz Yeterlik İnançları. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). Eğitimde Bireysel Farklılıklar (s.291-310). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma* (2. bs.). Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Campbell, J. (1996). A Comparison of Teacher Efficacy for Pre and In-service Teachers in Scotland and America. *Education*, 117(1), 2–11.
- Cebeci, S. (1997). *Bilimsel Araştırma ve Yazma Teknikleri*. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Celep, C. (1997). Öğretmen Yeterlik Duygusu. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 50, 27-32.
- Celep, C. (2002). The Correlation of The Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs, and Attitudes About Student Control. *National Forum*, 1-10.
- Chacon, C. T. (2005). Teacher' Perceived Efficacy Among EFL Teachers in Middle Schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272.

- Çapa, Y. (2005). Factors Influencing First-Year Teachers' Sense of Efficacy. Yayınlanmamış Doktora Tezi. The Ohio State University, Ohio.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., Sarıkaya, H. (2005). Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81. Erişim: 17 Eylül 2009, <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/TTSES.pdf>.
- Çapa, Y., Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., Frelow, F. (2002). Variation in Teacher Preparation: How Well Do Different Pathways Prepare Teachers to Teach?. *Journal of Teacher Education*, 53(4), s. 286-302.
- Daugherty, S. G. (2005). Teacher Efficacy and Its Relation to Teachers' Behaviors in the Classroom. Yayınlanmamış Doktora Tezi. University of Houston, Houston.
- Derman, A. (2007). Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Deryakulu, D. (2006). Epistemolojik İnançlar. Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (s.261-284). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dönmezer, İ. (2004). *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi*. İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.
- Ekici, G. (2005). Biyoloji Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 85–94.
- Ekinci, Y. (2006). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Öğretmenlerinin İş Doyumu. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ercan, S. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri ile Fen Bilgisi Öz-Yeterlik Düzeylerinin Karşılaştırılması (Uşak il Örneği). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayını.
- Fives, H. (2003). What Is Teacher Efficacy and How Does It Relate to Teachers' Knowledge? A Theoretical Review. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Conference, April 2003-Chicago, 1-57. Erişim: 05 Temmuz 2009, [http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/Fives\\_AERA\\_2003.pdf](http://www6.tlct.ttu.edu/hfives/Fives_AERA_2003.pdf).
- Gençtürk, A. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri Endüstri Meslek Lisesi Yöneticilerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma (2. Baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2006). *Eğitimde Yönetim ve Sisteme İlişkin Çeşitlemeler*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gürsel, M. (2007). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi (7. Baskı)*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu.(2003). T.C. Resmi Gazete, 25296, 21 Kasım 2003.
- Kahyaoğlu, M., Yangın, S. (2007). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliklerine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 5(1), 73-74.
- Karaçam, A. (2003). *Başarılı Öğretmenin Portresi*. İstanbul: Bilge Yayıncılık Eğitim Hizmetleri.
- Karahan, Ç. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Algılamaları ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi, İzmir.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemi (18. Basım)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, U. (2002). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Yeterlikleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Köse, A. İ. (2007). Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Farklı Gruplarda Yapı Geçerliğinin Sınanması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara

- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek Danışmanlığı: Kuramlar, Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB. (2005), Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri. Erişim: 14 Şubat 2010, <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>.
- Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2006). T.C. Resmi Gazete, 26156, 02 Mayıs 2006.
- Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği. (2010). T.C. Resmi Gazete, 27560, 22 Nisan 2010.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (1973). T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973.
- Milner, R., Woolfolk-Hoy, A. (2002). Respect, social support and teacher efficacy: a case study. *American Education Research Association*, 26, 1-10.
- Nazri, İ., Barrick, K. (1990). Professional Knowledge, Competency Achievement of Agricultural Teachers With and Without Preservice Teacher Preparation in Pensular Malaysia, *Journal of Agricultural Education*, Summer, 49–54.
- Ortaçtepe, D. (2006). The Relationship Between Teacher Efficacy and Professional Development Within The Scope of An In-service Teacher Education Program. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul.
- Özdemir, S., Yalın, İ. (1998). *Her Yönüyle Öğretmenlik Mesleği*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Pajares, F. (1996). Self Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66 (4), 543–578.

- Pajares, F., Schunk, D. H. (2001). Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self Concept and School Achievement. Chapter in R. Riding & S. Royner (Eds.). *Perceptio* (s.239-266). London: Ablex Publishing.
- Raudenbush, S. W., Rowan, B., Cheong, Y. F. (1992). Contextual Effects on The Self-Perceived Efficacy of High School Teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 160-167.
- Sağlam, F. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz-yeterlilikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Saraç, C. (2001). Türk Dili ve Edebiyatı/ Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yeterlilikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Say, M. (2005). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik İnanışları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya (11. Baskı)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sünbül A. M. ve Yavuz M. (Temmuz 2004). XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı: 6-9 Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Sünbül, A. M. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Sünbül, A. M., Arslan, C. (2006). Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 217-231.

- Şahin, İ. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin İş Doyum Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M., Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik Uygulaması Çalışmalarının Öğretmenlik Mesleğinin Algılanmasındaki Etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 235-250.
- Tekin, H. (1994). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher Efficacy: Capturing An Elusive Concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 785–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2002). The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs. Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association, New Orleans. Erişim: 01 Kasım 2010, <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf>.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. Erişim: 01.Aralık.2010, <http://aer.sagepub.com/content/37/2/479.short>.
- Türk, Ö. (2008). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlikleri ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ültanır, E. (2002). Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin İncelenmesi: Mesleki Doyum ile Mesleki Yeterlilik Arasındaki İlişki. *Abant İzzet Baysal Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4, 160-174.

- Ünal, A. (2006). *Eğitim Kurumlarında Adli ve İdari Soruşturma*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Yavuz, M. (2010). An Analyze of Teacher Candidate Students' Perception of Self Efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 1394-1398.
- Yavuzer, Y., Koç, M. (2002). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmen Yetkinlikleri Üzerinde Bir Değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35- 43.
- Yıldırım, C. (1999). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.



**EKLER****Ek 1****Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İzni**

Merhaba Fatih

Ölçeği kullanabilirsin. Ekte izin belgesini gönderiyorum. İmzalı belgeye ihtiyacın olursa haber verebilirsin.

İyi çalışmalar,

Yeşim

-----  
Y. Doç. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

06531 Ankara TURKIYE

capa@metu.edu.tr

+ 90 312 2104080  
-----

**From:** fatih benzer [mailto:fatihbenzer44@hotmail.com]

**Sent:** 10 Aralık 2009 Perşembe 15:10

**To:** [capa@metu.edu.tr](mailto:capa@metu.edu.tr)

**Subject:** Anket İçin Ölçek İzin Talebi

Sayın Yeşim Çapa Aydın, Selçuk Üniversitesi Eğitim Yönetimi Denetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümünde yüksek lisans yapmaktayım. Geliştirmiş olduğunuz "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" ni yüksek lisans tez çalışmamda kullanmak için sizden izin almak istiyorum. Sizinle irtibata geçebileceğim adres ya da telefonu mail adresime gönderirseniz memnun olurum. Saygılarımla...

Fatih BENZER

Selçuk Üniversitesi

EYDTPE Bölümü Yüksek Lisans Öğrencisi / KONYA

**Ek 2****Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği İzin Belgesi**

İlgili Makama,

Tarafımızdan adapte edilen “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” nin araştırmacı Fatih Benzer tarafından yüksek lisans tez çalışmasında kullanılmasında hiç bir sakınca yoktur. Bilgilerinize arz ederim. 11.12.2009

Yrd. Doç. Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN

Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Bölümü

06531 Ankara

Tel: 0 312 2104080

## Ek 3

## Konya Valiliği'nin İzin Yazısı



T.C.  
KONYA VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.42.00.19/14234  
Konu : Araştırma izni

21 NİSAN 2010

SELÇUK ÜNİVERSİTESİNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

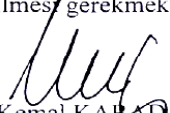
İlgi : 31/03/2010 tarihli ve B.30.2.SEL.0.41.00.00/360-1794 sayılı yazı

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Fatih BENZER'in "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi" konulu araştırmasını uygulama talebi incelenmiştir.

Üniversiteniz tarafından kabul edilen ve onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen araştırmanın, İlimiz Karatay, Meram ve Selçuklu ilçelerinde bulunan ekli listede belirtilen resmi ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanmasında sakınca görülmemektedir

Araştırmada Müdürlüğümüz tarafından onaylanarak gönderilen nüshalar kullanılacak olup sonucun CD ortamında iki nüsha olarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinizi ve adı geçene tebliğini rica ederim.

  
Kemal KARADAĞ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

## EKLER:

- 1-Anket Formu (2 Sayfa)
- 2-Liste (4 Sayfa)

## Ek 4

## Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği Formu

**ANKET FORMU**

Sayın öğretmenim,

Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi olarak hazırlamakta olduğum bu araştırmada, sınıf ve branş öğretmenlerinin öz yeterliklerinin incelenmesi ile ilgili değerlendirme yapabilmek, belirlenen durumlara yönelik çözüm önerileri getirmek amaçlanmıştır. Sizlerden alacağım bilgiler sadece bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır. Ankete verdiğiniz içten cevaplar ve araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Fatih BENZER  
Selçuk Ün. EYDPE Bölümü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

<p><i>Bu bölümde kişisel bilgilerinize ait sorular bulunmaktadır. Her soru için durumunuza uygun bulduğunuz seçeneğin karşısındaki parantezi işaretleyiniz.</i></p> <p><b>1- Cinsiyetiniz</b> 1( ) Kadın      2( ) Erkek</p> <p><b>2- Medeni Durumunuz</b> 1( ) Evli      2( ) Bekar</p> <p><b>3- Yaşınız</b> 1( ) 21-30 2( ) 31-40 3( ) 41-50 4( ) 51 ve üzeri</p> <p><b>4- Bitirdiğiniz Öğrenim Kademesi</b> 1( ) Ön Lisans 2( ) Lisans 3( ) Lisans üstü</p> <p><b>5-Branşınız:</b> 1( ) Sınıf Öğretmenliği (Ana Sınıfı, Özel Eğitim, ...) 2( ) Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Matematik, Biyoloji, Bilgisayar,..) 3( ) Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili, Edebiyat, Yabancı Dil, Felsefe Gurubu, Din Kültürü,...) 4( ) Meslek Dersleri (Meslek Liselerine kaynaklık eden teorik uygulamalı dersler) 5( ) Güzel Sanatlar ve Spor (Beden Eğitimi, Resim, Görsel Sanatlar, Müzik, Teknoloji ve Tasarım ve diğer branşlar)</p> <p><b>6- Mesleki Kıdeminiz</b> 1( ) 0-5 yıl 2( ) 6-10 yıl 3( ) 11-15 yıl 4( ) 16-20 yıl 5( ) 21 yıl ve daha fazla</p> <p><b>7- Bulduğunuz okulda kaç yıldır görev yapmaktasınız?</b> 1( ) 0-5 yıl 2( ) 6-10 yıl 3( ) 11-15 yıl 4( ) 16 ve üzeri</p> <p><b>8- Mezun olduğunuz okul türü</b> 1( ) Eğitim Enstitüsü 2( ) Eğitim Yüksek Okulu 3( ) Eğitim Fakültesi 4( ) Fen-Edebiyat Fakültesi 5( ) Diğer ( Lütfen okulunuzun ismini belirtiniz) .....</p> <p><b>9- Girdiğiniz sınıfın ya da sınıfların ortalama öğrenci mevcudu</b> 1( ) 0-20 öğrenci 2( ) 21-40 öğrenci 3( ) 41-60 öğrenci</p>	<p><b>10- Görev Yaptığınız Okul Türü</b> 1( ) İlköğretim Okulu 2( ) Genel Lise 3( ) Anadolu Lisesi ve Fen Lisesi 4( ) Mesleki ve Teknik Lise</p> <p><b>11- Haftada girdiğiniz ders saati</b> 1( ) 0-15 saat 2( ) 16-20 saat 3( ) 21-25 saat 4( ) 26-30 saat</p> <p><b>12- Öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili veya alanınızda katıldığınız kurs ve seminer sayısı</b> 1( ) Hiç katılmadım 2( ) 1 seminer veya kursa katıldım 3( ) 2 seminer veya kursa katıldım 4( ) 3 seminer veya kursa katıldım 5( ) 4 seminer veya kursa katıldım 6( ) 5 ve daha çok seminer veya kursa katıldım</p> <p><b>13- Şu ana kadar ceza aldınız mı?</b> 1( ) Ceza almadım 2( ) Ceza aldım</p> <p><b>14- Şu ana kadar aldığınız ödül adedi</b> 1( ) Ödül almadım 2( ) 1 tane aldım 3( ) 2 tane aldım 4( ) 3 tane aldım 5( ) 4 tane aldım 6( ) 5 ve daha fazla aldım</p> <p><b>15-Yaptığınız veli toplantılarına katılan velilerin oranı</b> 1( ) Velilerin yarısından daha azı katılır 2( ) Velilerin yarısı katılır 3( ) Velilerin yarısından daha fazlası katılır 4( ) Velilerin tamamı katılır</p> <p><b>16- Ayda okuduğunuz mesleki yayın veya kitap sayısı</b> 1( ) Düzenli kitap okuyamıyorum. 2( ) 1 kitap 3( ) 2 kitap 4( ) 3 kitap 5( ) 4 ve daha fazla</p> <p><b>17- Okulunuzda yıl boyunca idare ve öğretmenlerce yapılan etkinlik sayısı (Yemek, hasta ziyareti, piknik, gezi, ...)</b> 1( ) Etkinlik yapılmaz 2( ) 1 etkinlik 3( ) 2 etkinlik 4( ) 3 etkinlik 5( ) 4 ve daha fazla etkinlik</p>
--	--

*Araştırmanın bu bölümünde çeşitli gereksinimlerinizin karşılanma dereceleri konusundaki görüşlerinize en uygun olan durumu, her cümle için karşısında bulunan, rakamlardan size uygun birini işaretleyerek belirtiniz. Lütfen sadece bir tek rakamı işaretleyiniz.*

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



T.C.  
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı:	<b>Fatih BENZER</b>			
Doğum Yeri:	<b>MALATYA</b>			
Doğum Tarihi:	<b>29/10/1974</b>			
Medeni Durumu:	<b>Evli</b>			
<b>Öğrenim Durumu</b>				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim				
Ortaöğretim				
Lise				
Lisans	<b>Çanakkale On Sekiz Mart Ü. Eğitim. Fakültesi</b>	<b>Sınıf Öğret.</b>	<b>Çanakkale</b>	<b>1997</b>
Yüksek Lisans	<b>Selçuk Ü. Eğitim Bil. Enstitüsü</b>	<b>Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi</b>	<b>Konya</b>	<b>2011</b>
Becerileri:				
İlgi Alanları:				
İş Deneyimi:				
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda Bilgi almak için önerebileceğim şahıslar				
Tel				
E-posta:	<b>fatihbenzer44@gmail.com</b>			
Adres				