

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI**

**Tuğçe KAÇAR**

**İzmir**

**2016**

**T.C.  
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİCİLİĞİ PROGRAMI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK  
İNANÇLARI**

**Tuğçe KAÇAR**

**Danışman**

**Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU**

**İzmir**

**2016**

## ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞKİN METİN

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum ‘‘İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları’’ adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmıő olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29.06.2016

Tuğçe KAÇAR

**Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼ne**

İşbu alışma, j¼rimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Y¼netimi ve Deneticiliği Programında Y¼KSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Yrd. Doç. Dr. Esen ALTUNAY

¼ye : Doç. Dr. İdris şAHİN

¼ye : Doç. Dr. Kadir BEYCİOğLU



Onay  
Yukarıda imzaların, adı geçen ¼đretim ¼yelerine ait olduğunu onaylıyorum.

...../...../.....

Prof. Dr. Ali G¼nay BALIM  
Enstit¼ M¼d¼r¼

T.C  
YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
ULUSAL TEZ MERKEZİ

TEZ VERİ GİRİŞİ VE YAYIMLAMA İZİN FORMU

Referans No	10116563
Yazar Adı / Soyadı	TUĞÇE KAÇAR
Uyruğu / T.C.Kimlik No	TÜRKİYE / 62995245170
Telefon	5549784689
E-Posta	tugcem57@hotmail.com
Tezin Dili	Türkçe
Tezin Özgün Adı	İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları
Tezin Tercümesi	Self-efficacy Beliefs of Elementary School Teachers
Konu	Eğitim ve Öğretim = Education and Training
Üniversite	Dokuz Eylül Üniversitesi
Enstitü / Hastane	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Anabilim Dalı	Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı
Tez Türü	Yüksek Lisans
Yılı	2016
Sayfa	116
Tez Danışmanları	DOÇ. DR. KADİR BEYÇİOĞLU 53068763424
Dizin Terimleri	
Önerilen Dizin Terimleri	
Kısıtlama	Yok

Yukarıda bilgileri kayıtlı olan tezimin, bilimsel araştırma hizmetine sunulması amacı ile Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi Veri Tabanında arşivlenmesine ve internet üzerinden tam metin erişime açılmasına izin veriyorum.

11.07.2016

İmza: 

## ÖNSÖZ

Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının arttırılması için konu ile ilgili yapılacak çalışmalara bilimsel bir katkı sağlamayı amaçlamıştır.

Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde, araştırmanın kuramsal temelleri ile bu konuda yapılan yurt içinde ve yurt dışındaki araştırmalara yer verilmektedir. Üçüncü bölümde, araştırmanın yöntemi hakkında bilgiler sunulmaktadır. Dördüncü bölümde, öğretmenlere uygulanan ölçek aracılığı ile elden edilen bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve yorumlanmasına yer verilmektedir. Beşinci bölümde ise, araştırmanın sonuçları tartışılmakta ve öneriler sunulmaktadır.

Tez süresince bilimsel açıdan beni aydınlatan, fikirlerinden her zaman yararlandığım, yardımını ve desteğini esirgemeyen, öğrencisi olmakla onur duyduğum çok değerli tez danışmanım Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU'na teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans öğrenimin boyunca ders aldığım Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği programının değerli hocalarına teşekkürlerimi sunarım.

Eğitim hayatım boyunca maddi ve manevi desteklerini gördüğüm, sevgi ve motivasyonlarını hep üzerimde hissettiğim, hayatımın her aşamasında yanımda olan, bugünlere gelmemde emeği olan canım aileme teşekkürlerimi sunarım.

Tuğçe KAÇAR

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu çeşitli değişkenler açısından incelemektir.

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan toplam 43 ilköğretim okulunda görev yapan 877 kadın, 399 erkek toplam 1276 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma örneklemi, evrende yer alan 15 farklı ilköğretim okulunda görev alan ilköğretim öğretmenleri arasından basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 502 öğretmen oluşturmaktadır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde veri toplama aracı olarak Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkın (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan ve öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ortaya çıkarmayı hedefleyen “Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Ölçek Bandura'nın (1997) öne sürdüğü performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Performans başarıları boyutunda 8 madde, dolaylı yaşantılar boyutunda 7 madde, sözel ikna boyutunda 5 madde ve fizyolojik-duygusal durumlar boyutunda ise 7 madde olmak üzere toplam 27 madde içermektedir. Verilerin analizinde frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, *t* testi, tek yönlü varyans analizi ve LSD testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında öz yeterlik en yüksek puana sahip öz yeterlik kaynakları, performans başarıları ve sözel ikna olduğu, en düşük puana sahip öz yeterlik kaynağının, fizyolojik ve duygusal durumlar olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarında cinsiyet, branş, mesleki kıdem (fizyolojik ve duygusal durumlar hariç), mezun olduğu fakülte (dolaylı yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar ve toplam öz yeterlik hariç), öğretmenlerin çalıştıkları okullarda öğrenim gören öğrenci sayısına göre farklılık bulunmazken; mesleki kıdem (fizyolojik ve duygusal durumlar) ve mezun oldukları

fakülte (toplam öz yeterlik, dolaylı yaşantılar, fizyolojik ve duygusal durumlar) bakımından anlamlı farklılıkların olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Öz Yeterlik, Öğretmen Öz Yeterlik İnancı, İlköğretim Okulu Öğretmenleri



## ABSTRACT

The purpose of this study to analyze self-efficacy beliefs elementary school teachers in terms of various variables to.

The population of the study consisted of 1276 teachers working in 43 elementary schools of them 877 were female and 399 male elementary school teachers working in Buca, İzmir, in 2015-2016 education year. The sample was 502 teachers and was selected randomly from 15 school.

The Self Efficacy Sources Scale developed by Kieffer ve Henson (2000) was used as the data collection instrument. The scale aims to reveal the sources of self-efficacy of teachers the instrument was adapted into Turkish by Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin (2013). It is based four sources of self-efficacy proposed by Bandura (1997) which are mastery experience, vicarious experience, social persuasion and psysiological and emotional states. Mastery experience has 8 questions, vicarious experience has 7 questions, social persuasion has 5 questions and psysiological and emotional states has 7 questions and there are 27 questions totally. In the analysis of the data frequency, percentage, standard deviation, *t* test, unilateral variation analysis and LSD test are used.

According to the results, elementary school teachers have the highest puan in mastery experience and social persuasion .Teachers have the lowest puan in efficacy in psysiological and emotional states.

In the sense of self efficacy beliefs of elementary school teachers have no difference in terms of gender, branch, how long they have been working at their schools (except psysiological and emotional states), graduated schools (except vicarious experience, psysiological and emotional states and total self-efficacy) and the number of students the teachers working in elementary schools. On the other hand, there are significant differences in terms of how long they have been working at their schools (psysiological and emotional states) and graduated schools (total self-efficacy, vicarious experience and psysiological and emotional states).

**Key Words:** Self-Efficacy, Self-Efficacy Beliefs of Teacher, Elementary School Teachers

## İÇİNDEKİLER

Etik İlkelerle Uyulduğuna İlişkin Metin.....	i
Onay.....	ii
Önsöz .....	iii
Türkçe Özet.....	iv
İngilizce Özet .....	vi
İçindekiler .....	viii
Çizelgeler Listesi.....	xiii
Tablolar Listesi.....	xiv
Kısaltmalar .....	xv

## BÖLÜM I

### GİRİŞ

1.1 .Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Problem Cümlesi.....	9
1.3.1. Alt Problemler.....	9
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5.Sınırlılıklar .....	10
1.6.Sayıtlar .....	11
1.7.Tanımlar.....	11

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öğretmenlik Mesleği .....	12
2.2. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı .....	15
2.3 Sosyal Öğrenmenin Sınıf Ortamına Uygulanması .....	16
2.4. Sosyal Öğrenme Kuramı Temel Kavramları .....	18
2.4.1. Dolaylı Pekiştirme .....	18
2.4.2. Dolaylı Ceza .....	18
2.4.3. Dolaylı Güdülenme .....	18
2.4.4. Dolaylı Duygu .....	18
2.5. Sosyal Öğrenme Kuramı Temel İlkeleri .....	19
2.5.1. Karşılıklı Belirleyicilik .....	19
2.5.2. Sembolleştirme Kapasitesi .....	19
2.5.3. Öngörü Kapasitesi .....	19
2.5.4. Dolaylı Öğrenme Kapasitesi .....	19
2.5.5. Öz Düzenleme Kapasitesi .....	20
2.5.6. Öz Yargılama Kapasitesi .....	20
2.6. Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler .....	22
2.6.1. Performans Başarıları .....	22
2.6.2. Dolaylı Yaşantı .....	23
2.6.3. Sözel İkna .....	24
2.6.4. Fizyolojik ve Duygusal Durumlar .....	25

2.7.Öğretmen Öz Yeterlik İnancı .....	26
2.8. Öz Yeterlik Kavramının Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi.....	29
2.8.1. Öz Düzenleme Kavramı.....	29
2.8.2.Akademik Öz( Benlik) Kavramı.....	32
2.8.3. Öz Saygı.....	34
2.8.4. Öz Yeterlik ve Güdüleme.....	34
2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....	40
2.9.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	40
2.9.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	47

### **BÖLÜM III**

#### **YÖNTEM**

3.1. Araştırmanın Modeli.....	53
3.2. Araştırma Evren ve Örneklemi .....	53
3.2.1. Evren.....	53
3.2.2. Örneklem.....	53
3.3. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	54
3.3.1. Cinsiyet.....	54
3.3.2.Branş.....	55
3.3.3. Mesleki Kıdem.....	56
3.3.4. Mezun Oldukları Fakülte.....	56
3.3.5.Okuldaki Öğrenci Sayısı.....	57

3.4. Veri Toplama Aracı .....	58
3.5. Verilerin Toplanması.....	59
3.6 .Verilerin Analizi .....	59

## **BÖLÜM IV**

### **BULGULAR VE YORUMLAR**

4.1.Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi .....	61
4.2. Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	63
4.2.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	65
4.2.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	68
4.2.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	72
4.2.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	75

## **BÖLÜM V**

### **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

5.1.SONUÇLAR.....	77
5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar.....	77
5.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	78
5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	78

5.1.5.Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	79
5.2. Öneriler.....	79
5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	79
5.2.2.Araştırmacılara Öneriler.....	80
KAYNAKÇA.....	82
EKLER.....	92
EK 1.Araştırma Ölçeği.....	93
EK 2.Örneklemede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları .....	96
EK 3.Anket Kullanım İzni.....	97
EK 4.Ölçek Uygulanmasına İlişkin Valilik Olur Yazısı.....	98

**ÇİZELGELER LİSTESİ**

Çizelge 1- Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Karşılaştırılması.....	28
---	----



## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı.....	55
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	56
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı.....	57
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısına Göre Dağılımı.....	57
Tablo 4.1. Ölçek Maddelerine Yönelik Betimsel İstatistikler.....	61
Tablo 4.1.1.Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler.....	63
Tablo 4.2. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik İnançları <i>t</i> Testi Sonuçları.....	64
Tablo 4.3. Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öz Yeterlik İnançları Alt Boyutları Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları Anova Testi Sonuçları.....	65
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öz Yeterlik İnançları Alt Boyutları Ortalama Puanları ve Standart Sapmaları Anova Testi Sonuçları.....	68
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Öz Yeterlik İnançları <i>t</i> Testi Sonuçları .....	72
Tablo 4.6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okullardaki Öğrenim Gören Öğrenci Sayısına Göre Öz Yeterlik İnançları <i>t</i> Testi Sonuçları.....	75

## KISALTMALAR LİSTESİ

$\bar{X}$  : Ortalama

SS : Standart sapma

Sd : Serbestlik derecesi

p : Anlamlılık düzeyi

n : Örneklem/gruptaki örneklem sayısı

*t* : *t* değeri

F : Varyans değeri

Anova : Tek Yönlü Varyans Analizi

Akt : Aktaran

SPSS : Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)

% : Yüzde

vb : Ve benzeri

vd : Ve diğerleri

s : Sayfa

t.y. : Tarih yok

Çev : Çeviren

Ed : Editör

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Bu bölümde sırasıyla araştırmanın problem durumu ortaya konulmuş, amacı belirlenmiş, önemi vurgulanmış, sınırlılıklara, sayıtlara ve tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1 Problem Durumu

Eğitim sisteminin en önemli parçasını insan oluşturur. Uzunoğlu'na (2006: 21) göre “İnsan, tek bir bilim dalının konusu olamayacak kadar karmaşık, çok boyutlu dinamik bir sistemdir. İnsanın içinde biyolojik, duygusal, rasyonel, sosyokültürel, tarihsel, ahlaki, ruhsal alt insanlar veya boyutlar yaşamaktadır”. Her insan bazı özelliklerle donanık bir organizma olarak belli bir toplum ve kültür içine doğmakta ve o toplumda kültürlenerek oluşup gelişmektedir; yani insan, biyo-kültürel ve sosyal bir varlıktır (Ertürk, 1975:3).

İnsan için eğitim, yaşama hakkı kadar kutsal ve doğal bir haktır. Birey doğal olarak sahip olduğu insan olma yetisini ancak eğitimle gerçekleştirebilir. Biyolojik bir varlık olarak doğan insan eğitim yoluyla sahip olduğu potansiyele işlerlik kazandırır, varlığını sürdürmeyi öğrenir ve giderek sosyal ve kültürel bir varlık haline dönüşür. İnsanın biyolojik bir varlıktan kültürel bir varlığa dönüşümünü sağlayan en önemli güç eğitimidir. Eğitim hakkından mahrum kalmış olan birey, kültürel bir varlık olan insan kimliğine sahip olmamaktadır. Dolayısıyla eğitim hakkına sahip olmadan yaşama hakkına sahip olmak hiç bir anlam ifade etmemektedir (Özcan, 2011: 18). Uzunoğlu'na (2006: 224) göre “Eğitim insanda istenilen düşünce, duygu ve davranış değişikliklerini gerçekleştirmenin sistematik ve örgütsel faaliyetidir”.

“Eğitim, sadece bir zihinsel mesele değildir, aynı zamanda öğrenme etkisi yaratır ancak tamamlanmışlık sağlamaz. Sadece öğrenim görmüş bir zihin, geçmişin devamıdır ve böyle bir zihin asla yeniyi keşfedemez” (Krishnamurti, 2012: 10). O yüzden doğru eğitim önemlidir ve bunu sağlamak için yaşamı anlamalı, eğitimi belli bir kalıba sokmayarak, düşünölmelidir. Bu yüzden kişinin yeterli bilgiye sahip olması ve bu bilgileri kullanması doğru bilgiye ulaşmak için yeterli değildir, önemli olan yaşamın anlamını bir bütün olarak görmektir (Krishnamurti, 2012).

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği en önemli kurum olan okullar, sadece bilimsel bilginin verildiği mekânlar değil, aynı zamanda kültür, sanat, siyaset gibi öznel kaynaklı derslerinde verildiği eğitim kurumlarıdır. Okullar öğrencilere akademik bilginin ve mesleki becerinin kazandırılmasının yanı sıra sosyal sorumlulukların, hoşgörünün, oto kontrolünün ve diğer bireylere saygının da kazandırıldığı kurumlardır (Leach 2003’den akt: Gülşen ve Gökyer, 2012: 184). Okullarda çeşitli düzeylerde, toplu olarak öğrenim yapılır. Okul binaları okulun amacına göre yapılır. Okul, bir bilgi yuvası olmasının yanı sıra sosyal etkinliklerin yerine getirildiği bir kurumdur. Okul eğitimindeki temel amaç, öğrencilerin zihinsel, bedensel ve ahlaksal açıdan gelişmesini sağlamaktır (Gülşen ve Gökyer, 2012: 3). İşte bu noktada, eğitim sisteminin en temel parçasını oluşturan öğretmenlere büyük roller düşer. Okullardaki öğretimin büyük bir kısmı planlı etkinliklerden oluşur. Nitekim belli bir okul döneminde ya da yılında gerçekleştirilen öğrenmeler, daha sonraki bir dönem ya da yılda gerçekleştirilecek olanların ön şartlarını yani temelini oluşturan öğrenmelerdir. Bu öğretme ve öğrenme sürecinde öğrenciler, nelerin ve nasıl öğrenileceğinin öğrencilerin yaş ya da sınıf düzeylerine uygun olması gerektiği görüşüyle belli yaş ya da sınıf düzeylerine ayrılmaktadır. Bu süreçte, öğretmenlerin belli yaş düzeyleriyle belli öğrenci niteliklerine daha duyarlı ve belli konularla bağıntılandırılmış olan yine belli hedeflere ulaşmada daha etkili oldukları sayılıısına dayandırılmıştır (Bloom, 2012: 7).

Uzun yıllardan beridir öğretmenin rolü tamamen değiştii. Öğretmenin rolü yalnızca öğrencilerini eğitmeyi ve disipline etmeyi içermiyor. Aynı zamanda genel amaç öğrencileri daha ileriye götürmeyi ve onları da içine alan bir dünya yönetimi

kurmayı da içermektedir. Öğretmenin amacı, öğrencileri mesleki beceri kazandırıp onları, heterojen dünya üniversitelerine hazırlamaktır (Puozzo Capron, t.y.).

Öğretmenle çocuk arasındaki ilişki ve etkileşim diğer bütün mesleklerden farklı, uzun süreli ve çok boyutludur. Özellikle de modern toplumda, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişki ve etkileşim bütün zamanlardan daha uzun ve yoğun yaşanmakta, hem çocuğun birey olarak gelişimi hem de toplumun geleceği için hayati bir önem kazanmaktadır. Öğretmen, öğrencilerin bireysel yeteneklerini geliştirmelerini, hem kendilerine, hem ulusa hem de insanlığa faydalı birer yurttaş olarak yetişmelerini sağlayan en önemli güçtür. Öğrencilerin okulda geçirdikleri süre onların evde ailesiyle geçirdiği süreyi geçmektedir. Bu durum göz önüne alındığında çağdaş bilgi toplumunda, her haliyle topluma örnek olabilecek, bilgili, becerikli ve erdemli öğretmenler yetiştirmeden Türkiye'yi çağdaş uygarlık seviyesinin üstüne çıkaracak bir nesil yetiştirilemez (Özcan, 2011: 23).

Öğretmenlik mesleği, mesleki alan bilgisi yanında öz yeterlik duygusu taşımayı da gerektirir. Öğretmenlerin sahip oldukları öz yeterlik duygusunun belirlenmesi, öğrencilerin öz yeterlik duygusunun gelişimi açısından oldukça önemlidir. Öğretmenin inançları, öğretmenin düşünce, motivasyon ve niyeti üzerinde çok önemli bir rol oynar (Kiremit, 2006).

Öz yeterlik inancına geçmeden önce “inanç” kavramı üzerinde durmak gerekir; Carnegie (2013: 147) inancı şu şekilde belirtmiştir:

İnanç: Ürkek ve çekingen olduğumuz sürece başarılı olmayı umut edemeyiz. Kendimize dair inancımız yoksa ve sahip olduğumuz görüşler konusunda cesur değilssek başarılı olmayız. Bir işe başlamaya cesaret etmeden önce her daim kesinlik aramalıyız. İnsanın kendinden şüphe duyması, birçok başarısızlığın sebebidir. Gücün teminatında da bir güç vardır. Güçlü olduğu halde kendine ve sahip olduğu güce inancı olmayanlar en zayıf olanlardır.

İnançlar, yetişme sonucu ve yaşam deneyimlerinin bir yansıması olabileceği gibi okullardaki sosyalleşme sürecinin sonucunda da oluşabilir (Dooley, 1997; Rath, 2001'den akt: Tertemiz ve Ağıldere, 2015: 252). Öğretmen yeterlik inancı,

öğretmenin, öğrencisinin tam öğrenmesini sağlama konusundaki etkisine ilişkin kanısı ya da inançlarıdır (Wilson ve Tan, 2004'den akt: Tertemiz ve Ağildere, 2015: 253).

Öz yeterlik üzerine yapılan araştırmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1970'li yılların sonlarında Albert Bandura'nın çeşitli fobilere sahip bireylerle yaptığı terapi çalışmalarıyla başlamıştır. Yılan ve köpek gibi hayvanlar tarafından ısırılma fobisi olan bireylerin korkularıyla başa çıkabilmelerine yönelik terapi seansları sırasında Bandura, bazı bireylerin ne kadar istekli olsalar dahi korkularını yenemediklerini görmüştür. Bandura gözlemleri neticesinde farklı terapi sonuçlarının ortaya çıkmasının kişilerin başarılı olabileceklerine dair algılarındaki farklılaşmadan kaynaklandığı kanaatine varmıştır. Diğer bir deyişle, fobik bireyler birbirleriyle benzer özelliklere sahip olsalar (yaş, cinsiyet ve gelişim özellikleri gibi) ve aynı hedef beklentileri paylaşıyorlar dahi bireysel yeterlik algılarındaki farklılaşma, farklı terapi sonuçları doğurmuştur (Sakız, 2013).

Öz yeterlik, Albert Bandura tarafından 1977'de ortaya atıldıktan sonra öz yeterlik alanında sayısız araştırma ve yayın yapıldığı görülmektedir. Bu kavramın ortaya çıkışı Bandura'nın 1960'ların başlarında, öğrenmeye getirdiği yaklaşım sosyal öğrenme kuramı (Social Cognitive Theory) ilkesine dayanır. Sosyal öğrenme kuramı, bilişsel öğrenme kuramı ile analitik öğrenme davranışçı kuram birleştirilerek ortaya konulan bir çeşit orta yol kuramıdır. Sosyal öğrenmede temel faktör, bireyin başkalarını gözlemleyerek öğrenmesidir. Öğrenmenin etkililiği öğrenenin modelden gözlemlediği davranışı taklit edebilme kabiliyetine bağlıdır (Korkmaz, 2009: 222).

Öz yeterlik, bireyin kendisinin farkında olmasıdır. Öz yeterlik, "Bireyin yapması gereken performans ile kendi kapasitesini karşılaştırıp duruma göre harekete geçmesidir. Bireyin karşılaşmış olduğu güçlüklerde nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır" (Korkmaz, 2009: 229). Başka bir deyişle öz yeterlik bireyin sahip olduğu becerileri kullanmada ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendine olan inancıdır.

Bandura'ya göre öz yeterlik davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı

ve yargısıdır (Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bandura insanların öz yeterlik inancını ölçülebileceğini gösterdi. Bu yeteneklerin ölçülmesi olayı değil, bireyin yapabileceklerine olan inancının sorgulanmasıdır (Puozzo Capron, t.y).

Ashton'a göre "Öğretmenlerin yeterlik inançları, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine ya da görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları ne kadar gösterebildiklerine ilişkin algılarıdır" (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008: 147). Yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları, daha fazla sorumluluk hissettikleri ve yüklendikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretim sürecini planlama ve sınıf içi uygulamalar arasında ilişki bulunduğu söylenebilir (Pajares, 1992'den akt: Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008: 147). Öz yeterlik inançları bireylerin düşünce kalıpları ile duygusal tepkilerini de etkiler. Düşük öz yeterliğe sahip insanlar, konuları gözlerinde büyütür, onların gerçekte olduklarından daha zor olduğuna inanabilirler. Bu inanç da stresi ve depresyonu arttırarak, problem çözme vizyonunu daraltır. Yüksek öz yeterliğe sahip insanlar ise zor işler ve etkinliklere huzur ile yaklaşılmasını sağlar. Bu etkilerin sonuçları olarak, öz yeterlik inançları bireylerin başarı düzeylerinin güçlü bir belirleyicisidir (Pajares, 1996: 544'den akt: İsrail, 2007).

Bandura için öz yeterlik, insanın kişisel yeterlik duygusu veya öz yeterlik inancı üzerinde, bireylerin başarıları, refahı ve motivasyonu için önemli bir elementtir. Onun için, eğer insanlar kendi yapabileceklerine veya elde edecekleri sonuçlara inanmıyorlarsa, onlar zorluklar ile baş başa kalacaklardır. Yeterlik duygusu yalnızca kişiyi motive eden ve yapılması gereken şeyin bilgisi demek değildir. Söz konusu olan şey, birçok amacın kullanımı için etkin bir biçimde düzenlenen ve organize edilen davranışlar ve duygusal, sosyal, bilişsel alt becerilerin üretim kapasitesidir (Bandura, 2004).

Bandura'ya göre bir kişinin sahip olduğu becerilerin öz yeterlik açısından değerlendirildiğinde sayısının bir manası yoktur ancak kişinin sahip olduğu yetiler ile neler yapabileceğine ilişkin inancının ne olduğu daha önemlidir (Bołat, 2011).

Kişilerin gerçekte sahip olduğu beceriler ve öz yeterlik inançları arasında farklılıklar söz konusu olabilir yani bir kişi herhangi bir işi yapabilecek beceriye gerçekte sahip olmasına rağmen bu konudaki öz yeterlik inancı düşük düzeyde olabilir. Bu durumda birey bu inancın bir sonucu olarak ya başarısız olacak ya da kendi becerilerini kullanamayacaktır (Özerkan, 2007). Öte yandan bu durumun tam terside söz konusu olabilir; yani kişi gerekli bilgi ve becerilere sahip olmamakla birlikte, öz yeterlik inancı yüksek olabilir. Bu durum kişinin başarılı olma ihtimalini güçlendirebilir ve eyleme geçme konusunda kişiye yön verebilir; ancak bu durum başarıyı garantilemez (Bandura, 1977). Öz yeterlik inancı bireyin hoşuna gitmeyen durumlarla karşılaştığında ortaya koyduğu mücadele gücüne ve ne kadar süre bu sorunlarla yüz yüze kalabildiğine işaret etmektedir. Başka bir ifadeyle açıklanacak olursa yeteneklerine güvenmeyen bir kişi sorunlarla mücadele etmekten vazgeçerken yeteneklerine tam olarak inanan kişi sorunlarla yüzleşebilecek ve sorunu çözmek için daha fazla mücadele edecektir. Bu açılarından ele alındığında öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olmasının gerektiğini ve bunun da öğretimin etkililiğini sağlayacağını söylemek yanlış olmaz (Bıkmaz, 2004; Azar, 2010'den akt: Uysal ve Kösemen, 2013).

Öz yeterlik kavramı öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumlar vurgulanır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000'den akt: Üstüner vd., 2009). Öğretmenler, öğrencilerin akademik becerileri hakkında öz yeterlik inançlarını güdülemelerinde önemli rol oynarlar (Zimmerman, 2000). Öğretmen öz yeterliği, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile ilişkili bir kavramdır. Ancak öğretmen öz yeterliğinin, öğretmen etkililiği ya da başarılı öğretim ile aynı anlama geldiğini söylemek yanlış olacaktır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000'den akt: Üstüner vd., 2009).

Gelişmiş ülkelerin “İnsani Gelişme Endeksi”ne bakıldığında eğitim düzeyinin yüksek, eğitim niteliğinin daha kaliteli ve eğitim hizmetleri için daha çok kaynak ayrıldığı görülür. Geleceği inşa eden öğretmenlerimizin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçmiş, donanımlı, bilgi ve becerilerinin tam olması gerekir. Çünkü öğretmenin nitelikli olması, öğrenci başarısını arttıran en önemli öğelerden birisidir.



Dolayısıyla öğretmenin kendine olan öğretme inancının ve özgüveninin yüksek olması, öğrenci başarısının artırıcı bir etken olmasının yanı sıra, öz yeterliği yüksek olan öğretmenin bilgi ve becerilerini daha iyi kullanacağından dersini daha iyi anlatabilmesini sağlayabilir. O yüzden öğretmenlerin öz yeterlik inancı, onların yetiştireceği öğrencilerin, bilişsel, duyuşsal, devinişsel, sosyal, akademik vb. alanlarda tesir edeceği için son derece önemlidir.

Bandura'ya göre bir öğretmenin öğretme öz yeterlik inancının sınıfta başarıyı etkileyen olaylar üzerinde etkisinin olduğunu belirtmektedir. Öğretmen öz yeterliği, öğrencilerin başarılarında önemli bir yeri vardır. Çünkü öğretmen öğrenme-öğretme sürecini yönlendiren, eğitim ilkelerini ve teorilerinin uygulayan, öğrencilerin akademik ve sosyal yönden gelişimlerine katkı sağlayan, dolayısıyla öğrencilerin başarılarına etki eden öğretmenlerin öz yeterlik inancının önemi büyüktür (Eker, 2014).

Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler, derslerde zamanı daha ekili kullanmakta, etkili öğretim için farklı teknikler kullanabilmekte, öğrencilerine rehberlik yapma, öğrencilerinin olumlu davranışlarını destekleme ve öğretimle ilgili sorularına yerinde müdahaleler yapabilmektedirler (Chacon, 2005; Lee, Cawthon ve Dawson, 2013; Wilson ve Tan, 2004'den akt: Tertemiz ve Ağildere, 2015: 254). Aynı zamanda, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimlidirler. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001; Plourde, 2001; Küçükyılmaz ve Duban, 2006: 2'den akt: Sağlam, 2007). Öz yeterlik inancı düşük düzeydeki öğretmenler aynı zamanda, zamanı etkili kullanamamakta, verimli olmayan öğretimle düşük başarıya neden olmakta ve akademik olmayan etkinliklere yer vermekte, öğrencilerine öğrenme sorumluluğu yüklemeye etkili olan çalışmaları planlamada yetersiz kalmaktadırlar (Chacon, 2005; Lee, Cawthon ve Dawson, 2013; Wilson ve Tan, 2004'den akt: Tertemiz ve Ağildere, 2015: 254).

Öz yeterlik olgusunun öğretmen etkililiği ve başarısı üzerine katkısı açık biçimde ortaya konmuştur. Bu nedenle bu çalışmada ilgili evrende öğretmen öz yeterliğini incelemek hedeflenmiştir. Yukarıdaki bilgilerden anlaşıldığı gibi, yüksek öz yeterlik inancı öğretmenleri mesleğinde başarılı olmalarını sağlayan önemli bir kavramdır. Dolayısıyla, öz yeterliği güçlü olan öğretmenler, problemlerin üstesinden gelmede son derece kendinden emin, kendini tanıyan, başarılı olmak için emek ve zaman harcayan, sürekli kendini geliştiren ve yeniliğe açık olanlardır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inancının gelişmesi, öğrencilerin öz yeterlik inancının gelişimi için oldukça önem taşımaktadır. Kiremit'e (2006) göre "öz yeterlik duygusu gelişmiş olan öğrenci, kendine daha fazla güvenecek ve karşılaştığı olayların birçoğunda daha fazla sorumluluk alacaktır". İlköğretim eğitimin ilk aşaması olduğundan ilköğretimde elde edilen bilgi ve beceriler öğretimin diğer kademelerinde ve aynı zamanda yaşamda başarılı olmayı etkiler; dolayısıyla geleceğe iyi yetiştirilmiş nesiller bırakabilmek için öğretmenlerin öz yeterliğinin geliştirilmesi gerekmektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrencileri, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğrenciler olarak yetiştireceklerdir. Öğretmen öz yeterliğin ölçülmesi, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının nasıl yükseltilebileceğine, öğretmenlerin kendileri ile ilgili yargıda bulunmasına ve onların mesleğinde daha başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır.

Sonuç olarak; Türkiye'de ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını belirlemeye yönelik yeterince araştırma yapılmamış olması ileride yapılacak çalışmalara ışık tutacağı için bu araştırma son derece önem taşımaktadır.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; İzmir ili Buca ilçesinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının nasıl olduğunu saptamak ve farklı değişkenler açısından incelemektir.

### 1.3. Problem Cümlesi

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

#### 1.3.1. Alt Problemler

- 1- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 2- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları onların branşlarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 3- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları onların mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları çalıştıkları okulda öğrenim gören öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

### 1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırma İzmir ili Buca ilçesinde yer alan ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesine imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynaklar incelendiğinde, öz yeterlik kavramının yaklaşık olarak kırk yılı aşkın bir süredir araştırılan bir konu ve bilimsel çalışmalarda öğretmenlerin ve öğrencilerin

başarısını, motivasyonunu ve en önemlisi de insan davranışlarını etkileyen ana belirleyici olarak gösterilmektedir.

Öz yeterlik inancı davranışların ana belirleyicisi olarak tanımlanmakta ve Bandura'nın çalışmaları kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini ortaya koyar (Henson, 2001: 3'den akt: Kurbanoğlu, 2004). Davranışta öz yeterliğin rolü oldukça önemlidir. Bireyin bir davranışı yapabileceğine dair kendine olan inancı ve yaptığı davranışın sonucunun başarılı olabilmesi ile ilgili beklentileri kişinin davranışı yapmasında etkilidir. Yapılacak davranışın sonucu önemli fakat kişinin bu davranışı yapabilirliliği hakkında kendine olan inancı daha da önemlidir (Korkmaz, 2009: 230).

Türkiye'de "öz yeterlik" konusunda yapılan araştırmalarda son yıllarda artış görülmekle birlikte daha çok lise ve yükseköğretim düzeyini, özellikle branş öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını kapsadığı görülmektedir. Öz yeterlik üzerine yapılan literatür taraması sonucunda Türkiye'deki araştırmalar daha çok öğrenciler ve öğretmen adayları üzerinde yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de özellikle ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları düzeyini saptamaya yönelik pek fazla araştırma yapılmamış olması, ilerde yapılacak çalışmalara kaynak yaratması açısından bu araştırma önem taşımaktadır.

### **1.5. Sınırlılıklar**

- 1- Araştırma sadece İzmir'in Buca ilçesinde resmi ilköğretim okullarında 2015-2016 öğretim yılında görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinden oluşturulan çalışma evreniyle sınırlıdır.
- 2- Araştırma, ilköğretim öğretmenlerinin anket sorularına verdikleri cevaplarla sınırlıdır.

## 1.6. Sayıtlar

- 1- Veri toplama aracının geçerliliği başka bir çalışmada test edildiğinden araştırmanın amacının gerçekleştirilmesini sağlayacak yeterliliğe ve geçerliliğe sahip niteliktedir.
- 2- Anketle elde edilen bilgilerin ankete katılan öğretmenlerin gerçek görüşlerini yansıttığı kabul edilmiştir.

## 1.7. Tanımlar

**İlköğretim:** İlköğretim kurumlar yönetmeliğine göre İlkokul ve Ortaokul olarak eğitim-öğretim veren okullar.

**İlköğretim Öğretmeni:** Araştırma kapsamına giren İzmir ili Buca merkez ilçesinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir.

**Genel Yeterlik:** Günlük yaşamda karşılaşılan birçok zorluk ya da stres verici duruma yönelik olarak, bireyin başa çıkma yeterliliğine ilişkin inancıdır (Sahranç, 2007'den akt: Bolat, 2011).

**Öz Yeterlik İnancı:** Öz yeterlik inancı, bireylerin belli bir performansı gerçekleştirme sürecinde kendilerinin sahip oldukları kapasitelerine ilişkin yargıları ve bir işi yapabilme becerilerine, yeteneklerine duydukları güven olarak ifade edilir (Bandura, 1977).

**Öğretmen Öz Yeterliği:** Öğretmenin öğretim sürecinde başarılı olması ve tüm öğrencilerin öğrenmesini olumlu yönde etkileyebilmesi olarak ifade edilmektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001).

## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER VE İLGİLİ LİTERATÜR

#### 2.1.Öğretmenlik Mesleği

Öğretmenlik mesleği geçmişten günümüze dek üzerinde en fazla konuşulan mesleklerden biri olmuştur. Öğretmenlik, sadece maaş alarak bir görevi yerine getiren insandan çok daha fazla derinliği içinde barındırır. Öğretmen fedakâr olan insandır. Öğretmen, yaptığı işin maddi karşılığını düşünmeyen, manevi mükâfatının beklentisi içinde olmayan, herhangi bir karşılık beklemezken yapan kişidir. Öğretmenin amacı insana hizmet etmek ve sağlam temeller üzerine oturmuş bir toplum inşa etmektir. Amacı insana hizmet etmek olan öğretmen bu amaçla yaptığı fedakârlığın toplumsal dönüşümünü gördükçe mutlu olacaktır (Bayrak, 2005).

Öğretmenlik mesleği, hem “öğretme” görevi hem de “eğitme” görevini içeren öğretim odaklı eğitimciliğdir. Günümüzde öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıran yüksek öğrenimi bitirerek aldığı diploma ile öğretmenlik yapma yetisini kazanan kişidir ve aynı zamanda profesyonel bir meslek olarak kabul edilir (MEB, 2001). Eğitimcilik her şeyden önce *insan yetiştirme mesleği* demektir. İnsan yetiştirmek demek, insanı hem ilmi, ahlaki, dini, sosyal yönden kısacası insanın nitelikler ve manevi yönden bakımından yetiştirmektir (Çelikkaya, 2009).

Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile gerçekleşir (Kurt, 2008:144-145):

**Genel kültür:** Bir öğretmenin mesleğinde başarılı olabilmesi için genel kültür yönünden istenilen şekilde iyi yetişmiş olması arzulanır. Zengin kültür birikimi ve derin bilgiye sahip olan öğretmen toplumda saygı uyandırır.

**Özel alan eğitimi:** Öğretmenin kendi uzmanlık dalında istenen bilgi seviyesine ulaşmak, alanında otorite olmaktır. Öğretmenin branşında başarılı olması ve öğrenci üzerinde etkili olabilmesi için, öğretmen öğretirken hep öğrenmeli ve hiçbir zaman öğrencilikten vazgeçmemelidir.

Pedagojik formasyon: Öğretmenin eğitim metot ve tekniklerine sahip olma, bunları konuya göre uygun verimli bir şekilde kullanabilme yeteneğidir. Öğretmenin iyi bir pedagojik formasyon alması, onun genel eğitim, çocukluk, gençlik ve yetişkinlik psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim felsefesi, özel ve genel öğretim metotları, ruh sağlığı ve rehberlik bilgisi, ölçme ve değerlendirme teknikleri gibi zihni disiplinlere öğretmenin her zaman ihtiyacı vardır.

“Öğretmenlik mesleği niteliğe ve niceliğe önem verilmeyi gerektiren bir meslektir”. Öğretmenlik mesleği, nitelik ve nicelik kavramlarını içinde barındıran, gereksinimi karşılayacak sayıda, yeterlikte ve nitelikte olmasını gerektirir. Bunun olabilmesi içinde öğretmenlere kaliteli eğitim verilmesi, onların uygun koşullarda çalıştırılması, öğretmenlere daha iyi maddi olanaklar sunulması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimden geçirilmesi, meslekte yükselmelerini sağlayacak olanaklar sağlanması yani kısacası öğretmenlerin yaşam standartlarının iyileştirilmesi gerekir (MEB, 2001).

Kaliteli, yüksek nitelikli ve çağdaş eğitimin yolu iyi yetiştirilmiş öğretmenlerden geçer. O yüzden öğretmenlik mesleğine daha çok kaynak ayrılması gerekir. Öğretmenlik mesleğine yapılan yatırım ülkenin bugününe ve geleceğine yapılan yatırım demektir (MEB, 2001).

Çelikkaya için öğretmenlik mesleği, diğer meslekler içinde en asil ve en üstün bir meslektir ve ona göre öğretmenlik mesleği, öğretmenin aldığı maaşla ölçülemez. Öğretmenin özünde taşıdığı nitelikler ile ölçülmesi gerektiğini belirtir. Çelikkaya (2009: 10) öğretmenlik mesleği ile ilgili düşüncelerini şu şekilde tanımlar:

Nasıl diğer ilimler hep felsefeden çıkmışsa, diğer meslekler de hep bu ana meslek olan öğretmenlik mesleğinden ortaya çıkmışlardır. Onlar bu mesleğin kolları veya meyveleridir, denilebilir. Bir ağacı örnek alırsak; öğretmenlik ağacın kökü ve gövdesidir, diğerleri de bu ağacın dalları ve meyveleridir. Ağaç olmadan meyvenin olması mümkün değildir. Bunun için öğretmenlik en üstün meslektir ve ondan daha üstün bir meslek düşünemiyorum.

Eğitim ortamında “Öğrencinin ne yapması gerekir?” sorusu çok önemlidir. Bu nedenden dolayı, öğretmen “Eğitim ortamını nasıl davranmalı ve neler yapmalı ki

öğrenci istendik davranışları gösterebilir?” sorusunun yanıtı kısaca şu şekilde belirtilebilir (Sönmez, 2010:149-155):

- Öğretmen, dönüt, düzeltme, ipucu ve pekiştirici ilkelere uygun olarak kullanılmalıdır.
- Öğretmen her ünitenin sonunda, her öğrencinin eksiklerini tamamlamalı, yanlışlarını düzeltmelidir.
- Öğretmen sınıf içerisinde sürekli belli bir öğrenciye bakarak ders anlatmamalı, sınıfla göz iletişimi kurmalıdır.
- Öğretmen sınıfta soru sorup doğru yapan öğrencilere pekiştirici vermeli, yanlış yanıtlayanları aklında tutmalı; doğru yanıt bulduktan sonra yanlış yanıtlayan her öğrenciye doğru yanıt yenilemelidir. Eğer sorunun cevabını öğrenci bulamamışsa öğretmen sorununun yanıtını vermemeli ipucu kullanarak öğrenciye buldurtmaya çalışmalıdır.
- Öğretmen ana dilini iyi kullanmalı, açık, anlaşılır, akıcı ve yalın bir dil kullanılmalıdır. Ayrıca öğretmen ses tonunu da iyi kullanmasını bilmeli, çok alçak cılız veya çok yüksek ses tonuyla sürekli konuşmamalıdır.
- Öğretmen eğitim ortamında demokratik hava yaratmalıdır. Öğrencilerin hedef ve davranışlarla ilgili öğrencilerin görüşlerini almalı, tartışma ortamı açmalı onları aşağılamamalı, kızmamalı ve öğrencilere ceza vermemelidir.
- Öğretmen hedef davranışları kazandıracak eğitim teknolojilerini ilkelere göre öğrenme-öğretme ortamında kullanılmalıdır.
- Öğretmen konuları basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru işlemeli ve önemli tarihi, toplumsal, siyasal, ekonomik yani kültürel ve doğal olguları hemen öğrenme- öğretim ortamına getirmelidir.
- Öğretmen derse zamanında girip çıkmalıdır. Geç kalınca öğrencilerden özür dilemeli, öğrencilerde geç kaldıkları zaman gerekçe belirterek özür dilemelidirler.
- Öğretmen velilerle toplantı yapmalı; öğrencilerin gelişimlerini rehberlik servisindeki verilere dayanarak açıklamalı; her öğrenciye nasıl ve nerede ne tür bir yardım yapılacağını belirtmelidir.
- Öğretmen, öğrencilerini tanımalı onlara isimleriyle seslenmelidir.



- Öğretmen, eğitim ortamında yol gösterici, tutarlı bir orkestra şefi gibi davranmalıdır. Hiçbir öğrencinin diğerinin özdeşi olmadığını unutmamalı; bireysel ayrılıkları göz önünde tutmalı; eğitim ortamını buna göre düzenlemelidir.

## 2.2.Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı

İnsanların başkalarını gözlemleyerek öğrenmesi olgusuna ilk dikkat çeken kişi John Dewey olmuştur. Dewey'e göre okul küçük bir toplumdur ve öğrencilerin yetişirken birbirinden öğrendiği görüşünü savunmuştur (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 75). Sosyal Öğrenme Kuramı ile ilgili diğer önemli kuramcı da Rus psikolog Lev Vygotsky'dir. Vygotsky "Potansiyel Gelişim Alanı" kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal ortamda, öğrenenin ilgisi dâhilinde ve öğretmenlerin rehberliğinde gerçekleştiğini savunur (Phillips ve Soitis,1991'den akt: Korkmaz, 2009: 219).

Bu kuram ilk defa 1947 yılında Julian Rotter tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Rotter davranışçılığın katı kurallarına karşı çıkmış ve bir bireyin deneyimlerinin bir başka bireyin davranışları üzerinde etkili olabileceğini belirtmiş; ancak dış uyarıcılar ve pekiştireçlerinde davranışları etkilediğini ifade etmiştir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 76). Rotter pekiştirmenin kaynağı ile ilgilenmiş ve denetim odağı kavramını içsel denetim odağı ve dışsal denetim odağı olmak üzere ikiye ayırmıştır. İçsel Denetim Odağı, pekiştirmenin kaynağı olarak bireyin kendisini görmesi ve Dışsal Denetim Odağı ise pekiştirmenin kaynağı olarak bireyin kendisi dışındaki bazı güçler olduğunu düşünmesi şeklinde açıklamıştır (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 76).

Miller ve Dollard'a göre gözlem yoluyla öğrenme, çocuklar başkalarını gözlemlerken, gözledikleri davranışın sonuçları olumlu ise bu davranışı taklit ederler eğer olumsuz ise taklit etmezler. Miller ve Dollard taklit etmenin alışkanlık haline gelebileceğini belirtmişlerdir. Skinner da aynı şekilde gözlem yoluyla öğrenme Miller ve Dollard'ın açıklamalarına benzerlik barındırır. Ona göre gözlem yolu ile öğrenme, gözleyen kişi kendi davranışını modelin davranışına uygun hale getirip

modelin davranışına benzer bu davranış sonunda ödüllendirilir. Bandura ise davranışların hem başkalarını gözlemleyerek davranışları taklit etmek hem de bireyin çevresinde gelişen olayları bilişsel olarak işlemesiyle öğrenme olayının gerçekleştiğini belirtir (Kan, 2011: 78). Yani ona göre gözlem yoluyla öğrenme sadece bir kişinin diğer bireylerin yaptıklarını taklit etmesi değil, aynı zamanda çevredeki olayları bilişsel olarak kazanmasıdır. Gözlem yoluyla öğrenme taklit içerebilir veya içermeyebilir; Örneğin, sınavda yanındaki arkadaşının kopya çekerken yakalandığını gören bir öğrenci, kendisinin de aynı duruma düşmemesi için, soruları, kopya çekmeden kendi bilgileriyle cevaplamaya çalışır. Yani öğrenci, gözlemleri sonucunda öğrenmiş; ancak modeli taklit etmemiştir (Senemoğlu, 2015: 222)

### **2.3.Sosyal Öğrenmenin Sınıf Ortamına Uygulanması**

Bandura'nın kuramı sınıf ortamında uygulanabilir ve temelinde gözlem ve taklit vardır. Öğrenci, evde ebeveyni okulda öğretmenini model olarak aldığından ebeveyn ve öğretmenin iyi model olmalıdırlar. Sınıf içerisinde öğretmen davranışlarına dikkat etmeli, öğrencinin gözünde birer model olduğunu unutmamalıdır. Çünkü öğrenci, kendisinin yanlış bir hareketini öğretmene yükleyebilir. Sosyal Öğrenme Teorisi öğrenmenin dört süreçten geçtiğini ileri sürer. Bunlar: dikkat etme, zihinde tutma, davranışın yeniden üretilmesi ve güdülemedir (Kan, 2011: 91).

Dikkat etme; öğretmen ve aile bir davranışı çekici hale getirmek için yeni ve farklı etkinlikler kullanması gerekir, yani öğrenci tarafından model alınan öğretmenin, öğrencinin dikkatini konuya çekmesi gereklidir. Öğretmen, öğrencinin dikkatini çektikten sonra sıra öğrencinin bunu zihinde tutması yani sembolleştirmesi gereklidir. Bunun içinde öğretmen, öğrencilere bellek destekleme ve kodlama yollarını öğretmek onların modelin davranışını hatırlamasını kolaylaştırır (Kan, 2011: 92). Bandura'ya göre davranışı düzenleyen bilişsel süreçlerin birçoğu görsel olmaktan çok sözel niteliğe sahiptir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 82). Davranışın yeniden üretilmesi evresinde ise gözlemlenen davranış kişi tarafından davranışa dönüştürülmesinde öğrencilerin bilişsel olduğu kadar fiziksel ve psikomotor özelliklerinin model alınan davranışı yapmaya elverişli olması ve bireyin yeterli isteğe, başarıya inancına ve öz yeterlik kapasitesine sahip olması

gerekmektedir (Kan, 2011: 92; Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 83). GÜdüleme evresinde; model alınan kişi eylemleri yapmaya değer bulunduğunda, öğrenmesi performansa dönüştürmek için özendirici nitelik taşır. Modeli taklit sonunda gösterilen başarısını beğenilmesi öğrencilerin daha sonraki davranışlar için güdülemesine yol açar (Kan, 2011: 92). Ancak, gözlemlenen davranışın, zarar vermesi veya ceza ile sonuçlanması durumunda gözlemleyen birey, bu davranıştan kaçınır (Schunk, 1987'den akt: Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 83). Bandura'ya göre pekiştirmenin iki önemli işlevi vardır. Bu işlevler şunlardır (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 83):

- 1-) Pekiştirme, gözlemcilerde modelin pekiştirilerek ödüllendirilen davranışını yaptıklarında, kendilerinin de ödüllendirilecekleri beklentisini oluşturur.
- 2-) Pekiştirme, öğrenilenleri performansa dönüştürmede bir harekete geçirici işlevi yerine getirir.

Öğrenciler için en etkili model, öğretmenlerdir. Yeni davranışların kazandırılmasında öğretmenin uygun model olması önemli bir faktördür. Öğretmenin kullandığı dil, öğrencilere karşı davranışları ve tutumları öğrenciler tarafından model olarak alınır. Öğrencilerin öğrendikleri davranışlar modeller yoluyla pekiştirilir (Korkmaz, 2009: 235).

Sosyal öğrenme kuramında, öğretmenlerin sınıfta model olma durumu öğretmenin niteliği ile doğru orantılıdır. Eğer öğretmen öğrencileriyle iyi ilişkiler içinde ise, öğrencilerine model olabilirler ancak aksi durumda öğrenciler sınıfın dışında model ararlar. Örneğin sınıfta bulunan diğer öğrencileri model olarak alabilirler ve istenmeyen modelleri benimseyebilirler. O yüzden sınıfta istenilen bir davranışı gösteren bir öğrenciye öğretmenin verdiği olumlu bir tepki, diğer öğrencilerin aynı davranışı model almasına neden olur (Korkmaz, 2009: 235).

Senemoğlu'na (2015: 237) göre “öğretmenler, çocuklara yaratıcılığı, etkili öğrenme ya da çalışma stratejilerini, problem çözme becerilerini öğretmede kendileri model olmalıdırlar. Kendileri bu davranışları göstererek öğrencilerin gözlemesine ve öğrenmelerine yardım etmelidirler”.

## 2.4. Sosyal Öğrenme Kuramının Temel Kavramları

### 2.4.1. Dolaylı Pekiştirme

Bir davranışın pekiştirildiğini gözlemleyen bireylerin aynı davranışları sergileme olasılıkları artmaktadır. Öğretmenler, herhangi bir olumlu davranış nedeniyle bir öğrenciyi ödüllendirildiklerinde veya öğrencileri övdüklerinde bu davranış sınıftaki diğer öğrenciler tarafından istenilen davranış yapmaları yönünde cesaretlendirilir (Korkmaz, 2009; Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012).

### 2.4.2. Dolaylı Ceza

Modelin yapmış olduğu davranış sonunda almış olduğu cezanın gözlenmesi, gözleyen o davranışı yapma eğilimini azaltır veya ortadan kaldırır (Korkmaz, 2009: 223). Örneğin; kopya çekerken yakalanan bir öğrencinin bunun sonucunda öğrenciyi disiplin cezası verilmesi (okuldan uzaklaştırmak vb.) sınıftaki bunu gözlemleyen diğer öğrenciler tarafından aynı cezaya maruz kalmamak için kopya çekmekten vazgeçmeleri dolaylı cezaya örnek gösterilebilir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 90).

### 2.4.3. Dolaylı Güdülenme

Gözlenen ürünler, bireyi sadece bilgilendirmez, aynı zamanda onu elde etmeye de güdüler. Ancak, gözlenen davranış, değer verilen bir ürünle sonuçlanırsa, gözleyen kişi o davranışı yapmak için istek duyar. Ayrıca, gözlemci o davranışı yapabileceğine inanmalıdır. Örneğin; bir öğrenci, sınıftaki model aldığı arkadaşının başarılı olabilmek için çok çalıştığını gözlemlerse, kendisi de başarıya ulaşmak için çok çalışır (Senemoğlu, 2015: 224).

### 2.4.4. Dolaylı Duygu

Birçok insan doğrudan kendilerinin zarar görmediği halde fareden, kediden, köpekten, yılandan hatta sınavdan korkarlar. Bu korkularının nedeni ise, söz konusu korkulara sahip olan kişilerin gözlenmesidir. Modeli gözleyen bireyler dolaylı yaşantı kazanarak aynı korkulara sahip olabilirler (Senemoğlu, 2015: 225).

## 2.5.Sosyal Öğrenme Kuramı'nın Temel ilkeleri

### 2.5.1.Karşılıklı Belirleyicilik

Davranış, çevre ve bireyin karşılıklı etkileşimi sonucunda ortaya çıkar. Bu etkileşimler bireyin sonraki davranışlarını belirlemektedir. Bu elementler arasındaki ilişki karşılıklı belirleyicilik olarak adlandırılır (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012; Kan, 2011). Birey, davranış ve çevre karşılıklı birbirini etkileyip bireyin davranışını belirlemede önemli olmasına bu durum rağmen bütün olaylarda her biri aynı etkiye sahip değildir. Örneğin; çok gürültülü bir çevrede birey, ders çalışmaya istekli olsa bile gürültü çalışmasına engel olabilir (Senemoğlu, 2015: 227).

### 2.5.2.Sembolleştirme Kapasitesi

Sembolleştirme kapasitesi diğer kullanımıyla simgeleştirme kapasitesi de denilmektedir. Bireyler tüm yaşamlarını zihinlerinde sembolleştirip, bu semboller aracılığıyla geçmişlerini zihinlerinde taşıyabildikleri gibi gelecekte olması muhtemel olayları da test edebilmektedirler. Bandura sembolleştirme kapasitesi yüksek olan bireylerin, sosyal öğrenme konusunda daha başarılı olabileceğini söylemiştir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 92).

### 2.5.3.Öngörü Kapasitesi

Öngörü kapasitesi, gelecek için plan yapabilme kapasitesidir. İnsanlar, gelecekte başkalarının kendilerine nasıl davranacaklarını tahmin edebilmeli, hedeflerini belirleyebilmeli, geleceklerini planlayabilmelidirler. Kısacası, düşünme etkinlikten önce geldiğinden, insanlar ileriye düşünebilmelidirler (Senemoğlu, 2015: 228).

### 2.5.4.Dolaylı Öğrenme Kapasitesi

İnsanlar özellikle çocuklar, başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Ayrıca kendileri de kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok fazla şey öğrenebilirler (Senemoğlu, 2015: 228).Dolaylı öğrenmede birey, etrafındaki insanları izleyerek, dinleyerek, konu hakkında yazılanları okuyarak öğrenmeler gerçekleştirir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 92).

### 2.5.5.Öz Düzenleme Kapasitesi

İnsanların kendi davranışlarını kontrol edebilme yeteneğine sahip olmaları önemlidir. İnsanlar ne kadar çalışacaklarını, ne kadar uyku uyuyacaklarını, neleri yiyip neleri içeceklerini, ne kadar konuşacaklarını, toplumda nasıl davranacaklarını vb. davranışları kendileri kontrol ederler. İnsanların gösterdikleri davranışlar genellikle kendi içsel standartlarına ve kendi güdülenmelerine dayalıdır (Bandura, 1982'den akt: Senemoğlu, 2015: 229). İnsanların yaptıkları işlerdeki sorumluluk kendilerine aittir (Korkmaz, 2009). Sınıf içerisinde öğretmenin, olabildiğince özerkliği hâkim kılması esastır. Öğrenciler ne kadar özgür olabilirse, öz düzenleyici öğrenmeyi o derece gerçekleştirebilirler. Yapılan bir çalışmada, öğretmenin sınıfta özerkliği desteklemesinin öğrencilerin konuya derse katılımını artırıcı bir etkiye sahip olduğu saptanmıştır (Reeve, Jang, Carrell, Jeon ve Barch, 2004'den akt: Duy, 2014: 524).

### 2.5.6.Öz Yargılama Kapasitesi

Bireyin kendisi ve model davranışı hakkında kişisel yargılamalarda bulunabilmesini tanımlar. Birey deneyimlerinin, davranışlarının sonuçlarına bakarak, öz yargılama yapabilir ve düşüncelerinin uygunluk ve yeterliğini test edebilir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 93).

Bütün bu yargılar, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yapmada ne derece yeterli, yetenekli olacağına ilişkin görüşünü geliştirir. Bandura, bireyin kendi ile ilgili bu yargısına “öz yeterlik (*self efficacy*)” adını vermektedir. Bireyin öz yeterliğine ilişkin algısı kendi gerçek yeterliğini yansıtmayabilir. Ancak, algılanan öz yeterlik bireyin davranışlarını düzenlemede önemli bir role sahiptir. Öz yeterlik, bireyin etkinliklerinin seçimini, bu etkinlikte harcayacağı çabayı, bir güçlkle karşılaştığında göstereceği sebat süresini, duyacağı kaygı ya da güven düzeyini etkiler (Bandura,1982'den akt: Senemoğlu, 2015: 229). Yani, bireyin gelecekte karşılaşacağı güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olacağına ilişkin kendi hakkındaki yargısıdır (Çakır, 2014: 348).

Kişinin üzerinde öz yeterliğin etkisi iki şekilde ortaya çıkar (Korkmaz, 2009: 231):

- 1- Birey göstereceği davranışın kendi kapasitesinin üzerinde olduğuna inanırsa o davranışı yapmak istemez.
- 2- Kişi göstereceği davranışı yapabileceğine inanırsa o davranışı yapma eğilimi artar.

Kısacası öz yeterlik, kişinin yapacağı davranış ile kendi kapasitesinin örtüşüp örtüşmediğinin kişinin kendisi tarafından fark edilmesidir. Fakat istenilen davranışın bireyi zorlamaması da bireyde isteksizlik doğuracaktır. Soloman araştırmalarında, eğer çocuklar yapacakları faaliyeti zor bulursa onu başarmak için daha fazla gayret gösterirlerken, eğer öğrenciler faaliyeti kolay bulurlarsa onu başarmak için fazla gayret göstermemektedirler. Başarma duygusu bireye haz verirken başaramama düşüncesi bireyin kaygı, korku ve sinirlilik düzeyini arttırmaktadır (Tuckman,1992'den akt: Korkmaz, 2009: 231).

Korkmaz'a (2009:231) göre öz yeterliğin gelişmesinde bireyin aşağıda verilen üç boyuttaki yaklaşımı belirleyici olur:

- 1- **Yeterlik beklentisi:** Bireyin yapılacak işi kolay-zor-çok zor... olarak algılaması ve başarıp başaramayacağına ilişkin değerlendirmesidir.
- 2- **Genelleme:** Bireyin öğrendiği bir davranışı benzer durumlara transfer edebilme ve uygun durumlarda kullanabilmesidir.
- 3- **Güçlendirme:** Bireyin bir davranışı yapabileceğine güçlü bir şekilde inanması. Bu inancı güçlü olanlar, başarısız kaldıkları deneyimlerde dahi görüşlerini değiştirmezler. Tam tersi başarısız yaşantılar bireyi daha da güçlendirir.

Bandura tarafından yapılan bir araştırma göstermiştir ki, katılımcıların öz yeterlik duygusunun, onların ulaşacakları hedeflerinde sapma olduğunda, bireylerin gösterdikleri performansında azalma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan elde edilen geri bildirimlerin etkisi, algılanan öz yeterliklerinde değişikliğe yol açtığı

saptanmıştır (Galand ve Vanlede, 2004). Üstelik araştırmalar göstermiştir ki, bireyin başarısı yalnızca onun hedeflediği amaçlara bağlı değildir, bireyin hedeflediği amacı gerçekleştirmesinde kendine ne kadar güvendiği ve inandığına bağlıdır (Phillips, 1984; Marquotte ve Bouffard, 2003'den akt: Galand ve Vanlede, 2004).

Kişilerin öz yeterlik inanışları, onların iyimser veya kötümser bir kişiliğe sahip olup olmaması, onların kendi kendini geliştiren veya kendi kendini zayıflatıcı yönlerine etki eder. Yeterlik inanışları, insanların hedeflerini, beklentilerini, onların kendilerini nasıl motive ettiklerini ve zorluklarla karşılaştıklarında nasıl mücadele edeceklerini etkiler. Düşük yeterlik inanışına sahip olan insanlar, zorluklarla baş başa kaldıklarında daha çabuk vazgeçer ve kolaylıkla ikna olabilirler. Yüksek yeterlik inanışına sahip olan insanlar, kendi kendilerini geliştirici bir özelliğe sahip olduklarından, karşılaştıkları problemlere daha kolay çözüm bulabilirler (Pajares ve Urdan, 2005).

## **2.6.Öz Yeterlik İnancını Etkileyen Faktörler**

Öz yeterliğin gelişmesini sağlayan dört temel kaynak vardır. Bunlar:

### **2.6.1.Performans Başarıları**

Öz yeterliğin gelişmesinde en etkili kaynağıdır, yani bireyin doğrudan kendi başarılı veya başarısız deneyimleridir. Öğretmenler gerçekleştirdikleri öğretim sonunda performanslarını değerlendirerek, benzer performansları gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik yargısı geliştirirler ve sonraki öğretimlerinde gerçekleştirdikleri bu inançlara göre hareket ederler (Bandura,1986'den akt: Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin, 2013). Geçmişteki başarılı deneyimler öz yeterlik inancını artırırken başarısız deneyimler öz yeterlik inancının düşmesine neden olur (Kurbanoglu, 2004). Ancak güçlü bir öz yeterlik algısı tekrarlanmış başarılarından sonra gelişebilir (Kan, 2011: 88).

Performans başarıları yalnızca öğretmenlerin değil öğrencilerin de öz yeterlik algılarının gelişmesinde en güçlü faktör olarak gösterilmektedir. Örneğin, ilkökul ikinci sınıfta matematik sınavında başarı gösteren bir öğrencinin matematik alanında



bireysel potansiyeline inancı artar ve üçüncü sınıfa geçtiğinde matematik öz yeterlik algısı yüksek bir öğrenci olur. Ancak aynı öğrenci üçüncü sınıfta birkaç defa üst üste matematik dersi sınavında başarısızlık deneyimi yaşarsa, bu kez öz yeterlik algısında azalma olur (Boekaearts, 1997’den akt: Sakız, 2013).

### **2.6.2. Dolaylı Yaşantı**

“Bireyin kendine benzer başka kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin yargısıdır”(Korkmaz, 2009: 230). Öğretmenler doğrudan edindikleri deneyimleri değerlendirmelerinin yanı sıra, diğer öğretmenlerin performanslarını gözlemleme sonucunda da öz yeterlik inancı geliştirirler. Fakat bu deneyimler, öz yeterliğin oluşmasında doğrudan elde edilen deneyimler kadar etkili değildir (Çapa vd, 2013).

Bireyin kendine benzeyen diğer modellerin devamlı ve tutarlı çabalarıyla başarılı olmasını görmesi sonucunda, onların uzmanlık deneyimlerini örnek alarak, kendisi başarılı olmuşlar gibi yeterlik inancı geliştirirler. Benzer bir şekilde bireylerin yüksek, devamlı ve tutarlı çaba gösteren modellerin sonunda başarısız olması görmesi sonucunda ise ilgili davranışlara yönelik güdülenmesi olumsuz etkilenmekte ve öz yeterlik inancı düşük düzeyde olmaktadır (Sahranç, 2007: 89).

Gerçekte, gözlemci model aldığı kişinin performansını taklit etmez, ama bireyin model ile ortak özellikleri varsa aynı performansı gerçekleştirmek için ortak becerileri, yetenekleri olduğuna kendisini inandırır (Bandura, 1997/2003’den akt: Puozzo Capron, t.y.).

Başkalarının deneyimleri, kişi, kendisiyle deneyimlerini gözlediği, başka bir deyişle model aldığı kişi arasında benzerlikler görüyorsa daha etkilidir. Yaş, eğitim düzeyi veya cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı kişide ben de başarabilirim duygusu yaratırken, başarısızlığı kişinin kendi başarıma kapasitesi konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1986: 399; 1995: 3; Pajares, 2002’den akt: Kurbanoglu, 2004). Örneğin; “Eğer Ahmet geometri sorularını yapamıyorsa, benim yapma olasılığım hiç yok” gibi gözlemlenen birey gözlem yapan bireye ne kadar çok benziyorsa ve gözlenen bireyin yaptığı iş, görev konusunda ne kadar deneyimsiz ise, etki o denli yüksek olmaktadır (Duy, 2014: 518).

Kısacası, bireylerin öz yeterliklerine ilişkin inançları, kendilerine model olarak aldıkları diğer kişilerin özelliklerinden etkilenmektedir. Bireye benzeyen bir modelin sergilediği davranışlar sonucunda başarılı olması gözleyen bireyin öz yeterlik beklentisini arttırmaktadır (Sahrañç, 2007: 89).

### **2.6.3.Sözel İkna**

Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler ve nasihatler değişik ölçülerde öz yeterlik yargısını etkiler (Korkmaz, 2009: 230). Bandura'ya göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları kendi profesyonel alanında görev yapan diğer kişilerin yorumlarından etkilenmesidir. Meslektaşların yanı sıra, ailenin sözel dönütleri de öğretmen öz yeterliğini etkilemektedir ve bu durum öğretmenin görevini gerçekleştirmesindeki çabasını etkiler (Çapa vd, 2013).

Sözel iknanın gerçekleşebilmesi için iknada bulunan kişinin, bireyin gözünde saygın, uzman, güvenilir ve etkili bir kişi olması gerekir (Çimen 2007; Okan 2009'dan akt: Bolat, 2011: 10). Yapılan araştırmalar göstermiştir ki dönütlerde istenen etkinin elde edilebilmesi için hem çabaya hem de beceriye atıf yapan söylemlerin kullanılmasının daha doğru olacağını göstermektedir (Brophy,1983'den akt: Sakız, 2013).

Herhangi bir etkinliğin gerçekleştirilmesinde sözel olarak ikna edilen birey, söz konusu etkinliği gerçekleştirmede daha çok çaba sarf etmektedir. Bireyin sözel olarak ikna edilmesi aşamasında önemli olan husus; sözel iknanın gerçekçi yönlendirme olmasıdır. Gerçekçi olmayan yönlendirmeler ile ikna edilen bireyin, kendi becerisinin üzerinde bir etkinliği gerçekleştirmede başarısız olup, bireyin hayal kırıklığı yaşamasına ve bunun sonucunda da söz konusu benzer etkinlikleri gerçekleştirme konusunda güdülenmenin ve öz yeterlik inancının azalmasına neden olur (Sahrañç, 2007: 90). O yüzden bireyin öz yeterlik inancının yükselmesi için söz konusu olan yönlendirmelerin gerçekçi olması gerekir. Kendi becerileriyle örtüşen bir etkinliği gerçekleştiren birey daha çok motive olur.

## 2.6.4.Fizyolojik ve Duygusal Durum

Bireyin belli bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algısını etkiler (Korkmaz, 2009: 230). Öğretmenlerin öğretimle ilgili yaşadıkları heyecan, gerginlik, korku gibi fizyolojik ve duygusal durumlar, bu uyarılmaların nasıl yorumlandığına bağlı olarak, onların o konudaki kapasitelerine ilişkin yargılarının gelişimine katkıda bulunur. Olumlu duygular, öz yeterliği güçlendirirken, olumsuz duygular öz yeterliği zayıflatır (Çapa vd, 2013). Örneğin; yaşadığı stres sonucunda duyumsadığı stres tepkileri ve gerginliği düşük düzeyde bir performansa neden olabilecek, buna karşın kendini fizyolojik olarak zinde hissetmesi bireyin yüksek düzeyde performans sergilemesine etki eder (Sahranç, 2007: 90).

Pajares duygusal reaksiyonların her zaman eldeki işle gerçekleştirilecek eylemle ilgisi olmadığını vurgular. Örneğin depresif ruh hali içindeki kişilerin yeterlik inançları eldeki işten bağımsız olarak düşünülmektedir. Dolayısıyla negatif psikolojik etkenleri azaltmak öz yeterlik inancı üzerindeki olumsuz etkileri ortadan kaldırmak açısından önemlidir (Kurbanoglu, 2004).

Kan (2011: 88) “İnsanların stresli bir durumda ortaya çıkan somatik belirtileri bir uzvun görevi yapamamasının kötülüğü belirten işareti olarak algılar. Bunların en genel olanları; korku reaksiyonları, yorgunluk, ağrı ve sancılardır”.

Bireyin fizyolojik tepkileri, bireyin gelecekte başarılı olup olmayacağını etkiler;

Örnek bir olay:

Sinan, Gözde, Asiye ve Cem'den tahtaya çıkıp öğretmenin söyleyeceği Almanca kelimelerin yazılması istenmiş. Sinan başarılı olacağından eminmiş çünkü üç yıldan beri Almanca sınavlarından %100 başarı elde etmiş (deneyimler).Gözde çok başarılı olacağına inanmıyormuş; çünkü tahtaya kalkan son dört kişi kelimeleri doğru yazamamış (gözlem). Asiye ise öğretmeni “Sen bunu yapabilirsin” diyene kadar kendinden emin değilmiş (ikna etme).Cem ise başarılı olacağı zamanın işte tam o an olduğuna inanıyormuş ve avuç içleri terlemeye başlamış, midesi bulanmış ve neredeyse kusacağını düşünmüş (fizyoloji) (Kan, 2011: 88).

Fizyolojik ve duygusal durum, öğretmenlerin kendi fizyolojik durumlarını inceleyerek, psikolojik durumları hakkında kendi ruh hallerini yorumlama yani öz değerlendirilmede bulunma olanağını verir. Olumlu duygular geliştirmek, öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirici etki edip, olumlu bir sınıf iklimi yaratır (Puozzo Capron, t.y.).

## 2.7. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı

Wood ve Bandura öz yeterliği, “Bireylerin etraflarında gerçekleşen olayların kontrolünü sağlamak amacıyla bilişsel ve duyuşsal kaynaklarını etkin hale getirme yeteneklerine yönelik inançları olarak tanımlamaktadır” (Akt: Kılınç ve Öğdem, 2013: 341).

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları; diğer bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları olarak tanımlanır (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998: 53’den akt: Kurbanoğlu, 2004).

Bandura’ya göre öz yeterlik duygusu, iki görüş üzerinde temellendirilir. Bunlar; yeterlik beklentileri ve sonuçların beklentileridir. İlki, bireyin kendi performansını gerçekleştirme ve düzenleme becerisi üzerindeki yargısıdır. İkincisi, bireyin gerçekleştirdiği olası becerilerin sonuçları üzerindeki yargısıdır. Öz yeterlik kavramının en önemli vurgusu, yeterlik beklentileri ve sonuçları üzerinde kurulmuştur. Öz yeterlik teorisi, gerekli bilgileri elde etmek veya kişisel becerileri harekete geçirme kapasitesi ile ilgili olan ve bireyin sahip olduğu becerileri ile neler yapabileceğine ilişkin kendine duyduğu inancın önemi üzerinde temellendirilir (Bandura, 1986’den akt: Coulibaly ve Karsenti, 2013: 386). Örneğin; öğretmenin kendine olan öz yeterlik inancı ve özgüveni zayıf olup, bilgi ve becerileri tam olabilir ve bu durumda öğretmen öz yeterlik inancı düşük olduğu için kendi bilgi ve becerilerini de yeterince kullanamaz ve bu sonuç öğretmeni başarısızlığa sürükleyebilir ancak tam tersi durumda yani; öğretmenin bilgi ve becerileri yeterli olmayıp öz yeterlik inancı yüksek olabilir ve bu durumda kendine olan inancı yüksek

olan öğretmen bilgi ve becerilerini daha iyi kullanabilir ve bu sonuç öğretmeni başarıya götürebilir. O yüzden öğretmenlerin öz yeterlik inancı öğretmenin başarılı ya da başarısız olmasında önemli rol oynar.

Senemoğlu'na (2015: 234) göre öz yeterlik inancı, “Bireyin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır”. Yazara göre gelecekte karşılaşabilecek güç durumlara örnek şunlar olabilir: Sınava girme, yarışmaya katılma, bir sınıfta öğretmenlik yapma, bir topluluk önünde konuşma vb.

Bandura (1977) öğretmen öz yeterlik algısını, “Bir öğretmenin, öğrencilerin yeterince güdülenmemiş olduğu durumlarda bile öğrencilerin öğrenmelerinde istenilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inancı” olarak tanımlanmıştır.

Öz yeterliğin üç farklı temel özelliği vardır; ilk olarak, öz yeterlik, kişilerin belli bir görevi yerine getirmek için gerekli olan kapasiteleri ile ilgili algılamaları içerir. İkinci olarak, öz yeterlilik yeni bilgiler ve deneyimler sonucunda değişim gösterebilir. Üçüncü olarak, öz yeterlik inancı, harekete geçirme unsurunu içerir. Dolayısıyla kişiler aynı becerilere sahip olsalar bile öz yeterlilik inançlarına bağlı olarak farklı düzeylerde performans gösterebilirler (Gist ve Mitchell,1992'den akt: Bolat, 2011).

Öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin sınıf içerisinde gösterdiği davranışlar ile ilişkilidir. Yani öğretmenin güçlü öz yeterlik etkileri, öğretme çabası, koyduğu hedefler, onların istek düzeyi ile ilgilidir (Allinder, 1994'den akt: Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Başka bir deyişle öğretmen öz yeterlik inancı; öğretmenlerin eğitimde çıkabilecek olası sorunlar karşısında çözüm yolları üretebilme ve yapabileceği faaliyetleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin iç inancıdır.

Bireyin yapmış olduğu işlerde başarılı olması, kişinin gelecekte benzer faaliyetlerde yine başarılı olacağı duygusu geliştirir ve bu duygu öz yeterliğin temelini oluşturur. Eğer bireyin göstermesi gereken davranış kolay ise bu davranışı yapması bireyin başarıma duygusunu güçlendirmeyecektir. Eğer yapılacak faaliyet

bireyin kapasitesini zorluyor ve birey bunu başarılı bir şekilde tamamlıyorsa, bunun sonucunda bireyin öz yeterlik duygusu güçlenir (Korkmaz, 2009).

**Çizelge 1.**

**Öz Yeterliği Yüksek ve Düşük Olan Bireylerin Karşılaştırılması**

<b>Öz Yeterliği Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri</b>	<b>Öz Yeterliği Düşük Olan Bireylerin Özellikleri</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Karmaşık olaylarla baş edebilmek</li> <li>• Problemlerin üstesinden gelebilmek</li> <li>• Çalışmalarında sabırlı olabilmek</li> <li>• Başarmak için kendilerine güvenmek</li> <li>• Okulda daha başarılı olmak</li> <li>• Meslek hayatlarında daha başarılı olmak</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Olaylarla baş edememek</li> <li>• Umutsuzluk ve mutsuzluk</li> <li>• Problemlerle karşılaştıklarında kendilerini yetersiz bulmak</li> <li>• İlk denemelerinde başarısız olurlarsa tekrar denemekten kaçınmak</li> <li>• Kendi gayretlerinin sonucunu pek değiştiremeyeceğine inanmak</li> </ul>

**Kaynak: Korkmaz, 2009: 229**

Öz yeterlik kavramına göre, yüksek öz yeterlik algısına sahip olan öğretmenler, öğrenmeye dirençli, zor öğrenciler olsa dahi çok çalışırlar ve öğretme konusunda kararlı olup hem öğrencilerine hem de kendilerine güvenirler. Öğretmenlerin ve idarenin öğrencilerden başarı konusunda yüksek beklenti içinde oldukları ve öğretmenlerin yaşadıkları eğitsel ve idari birtakım sorunlar karşısında idarenin öğretmenlere yardımcı oldukları durumlarda öğretmenlerin öz yeterlik algıları yüksek olabilmektedir (Duy, 2014: 519).

Öğretmenler öğrenme ve öğretme sürecinin yönlendiricileri ve öğrencinin akademik ve sosyal gelişimlerine etki eden en önemli kişidir (Kiremit, 2006). Öğretmen davranışları, öğrencinin düşünme ve karar verme süreçlerini etkilediği ve öğrencinin bilişsel sürecin sonunda öğrencinin ortaya koyduğu davranışların da benzer biçimde, öğretmenin düşünce süreçlerini ve dolayısıyla davranışlarını etkilediği belirlenmiştir (Doyle, 1986'den akt: Özerkan, 2007). Öğretmenlerin öz

yeterlik inancı arttıkça, öğrenci kontrolünde daha insancıl bir yaklaşım benimsenir ve eğitsel reformlara olumlu yaklaşır. Ayrıca öz yeterliğin öğretmenin doyumunun sağladığı ve okula veli katılımını arttırdığı belirtilmektedir (Goddard ve Goddard, 2001:808'den akt: Gençtürk ve Memiş, 2010).

Pajares'e göre öz yeterlik inancı gerekli bilgi ve becerilerin ne kadar güçlü edinildiğine bağlıdır, yani gerekli bilgi ve becerilere sahip olmadan yeterlik inancı tek başına kişiyi başarıya götürmez. Ona göre insan davranışlarını etkileyen tek faktörün öz yeterlik inancı olduğu ve kişinin ilgili alanda güçlü öz yeterlik inancı olmasının bir işi yapması için yeterli olduğu anlamı çıkartılmamalıdır. İnsan davranışları öz yeterlik dışında başka faktörlerden de etkilenir (Kurbanoglu, 2004).

Öğrencilerin öz yeterlik algısını güçlendirmek için öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş öğretim programı kullanmaları, her öğrencinin kendi niteliklerine uygun etkinliklere yer vermeleri, işbirliğine dayalı öğretim kullanmaları ve öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmaya dayalı değerlendirme yaklaşımlarından kaçınmaları gerekir (Senemoğlu, 2015: 235). Öz yeterlik, bireyin kendine olan inancı ve bireyin istendik davranış göstermesinde önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin öz yeterliğini artırarak onlara yardımcı olmaları beklenmektedir (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012: 94).

## **2.8.Öz Yeterlik Kavramının Diğer Kavramlarla Olan İlişkisi**

### **2.8.1.Öz Düzenleme Kavramı (Self Regulation)**

Bandura'ya göre öz düzenleme, bireyin kendi davranışlarını gözleyip, kendi ölçütleriyle karşılaştırarak yargıda bulunması ve gerekiyorsa davranışlarını bu ölçütlere uygun hale getirmesidir. Yani bireyin kendi davranışlarını etkilemesi, yönlendirmesi, kontrol etmesidir (Senemoğlu, 2015: 235). Boekaerts, Pintrich ve Zeidner'e göre öz düzenleme, kişisel amaçlara ulaşmak için bireyin duygularını, düşüncelerini ve davranışlarını dönüşümsel olarak planlaması ve uyarlaması olarak tanımlanmaktadır (Duru, Duru ve Balkıs, 2014: 1265).

Çiltaş'a (2011) göre öz düzenlemeli öğrenme, kişinin kendisini tanıma işi ve kendi kendine öğrenebilmesi yolunda kullanabildiği her türlü işlem, teknik ve strateji olarak tanımlar. Kısacası bireyin kendi amaçlarını saptayıp bu yolda kendi çalışma prensipleri doğrultusunda bilişsel olarak kendini güdüleme işidir.

Öz düzenleme benliğinin en önemli işlevlerinden birisidir. Örneğin; televizyonda sevdiği bir dizi yayınlanırken ertesi günkü sınavına çalışması gerektiğini bilen bir öğrenci, sınavının diziden daha önemli olduğunu kendine söyleyip yani özdenetimde bulunup kendini kontrol ederse bunu başarabilir. Diyet yapmak, görgü kurallarına göre davranmak, bir şeyi çok yapmak istediğimiz halde yapamamak gibi davranışlar özdenetim gerektiren davranışlardır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 251).

Birey davranışı düzenlemek için, doğrudan ya da dolaylı yaşantılar sonucunda performans standartlarını geliştirir. Eğer bireyin performans standardı ulaşabildiğinden yüksek ise, birey mutsuz olabilir ve kendini yetersiz hisseder. Bu durum bireyde hayal kırıklığı yaratır ancak, davranış standartları uygunsa birey kendi kendini pekiştirir (Senemoğlu, 2015).

Öz düzenlemede, içselleştirilmiş performans standartları kadar algılanan öz yeterlik kavramı da etkilidir. Eğer bireyin algıladığı öz yeterlik kavramı, kendi gerçek yeterliğine uygun ise, öz düzenlemede yani bireyin kendi davranışlarını düzenlemesi, kontrol etmesi en üst düzeyde tutarlı olarak gerçekleştirilir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinden daha düşük ise, bu sefer birey tembelliğe yönelebilir. Algılanan öz yeterlik, gerçek yeterliğinden çok üstün ise, birey hep yeteneğinin çok üstünde olan şeyleri yapmaya kalkışacağından başarısızlıkla karşılaşır. Bu durum da, kızgınlığa, hayal kırıklığına ve hemen hemen her şeyden vazgeçmesine neden olabilir (Senemoğlu, 2015: 236).

Pintrich'e göre öz düzenlemeli öğrenmenin, öz yeterliği geliştirmek için uygulanan bir öğrenme olduğunu ve öz yeterliğe sahip olan öğrencilerin, öz düzenlemeli öğrenme ortamlarında daha başarılı olduğunu savunmuştur. Ona göre, öz düzenlemeli öğrenmenin en önemli ögesi motivasyondur ve bunun geliştirilmesi için de motivasyonla ilgili olan öz yeterlik inançlarının oluşturulması gerekir (Sarı ve Akınoğlu, 2009: 141). Barkowski'ye göre, öğrencilerin öz yeterlik duygularının oluşması ve öz düzenlemeli öğrenmenin gelişmesi için en önemli yol öğrenme



strateji seçimi olduğunu ifade eder. Öğrenciler, bu stratejinin özellikleri ile ilgili bilgileri devamlı olarak edinirler, zamanla başka öğrenme stratejilerini de bilme ve kullanma ihtiyacı hissederler ve yeni öğrenme stratejilerini farklı öğrenme ortamlarında da kullanabilirler (Sarı ve Akınoğlu, 2009: 141).

Senemoğlu'na (2015) göre öz düzenleme yeterliğini kazanabilmek için, çocuğun kendi performans standartlarını geliştirmesi gerekir. Bunun için de çocuğun içsel performansını geliştirilmesinde ebeveynlere önemli görevler düşer. Öğretmen ve anne babalar bu konuda çocuğa rehberlik etmelidirler. Çocukların, statüsü erişilemez görünüp çocuğu korkutan modeller değil, çocuğa çaba harcamayı öğreten, doğru ve yanlış ayırt etmesini sağlayan akran grupları ve diğer modelleri gözlemeleri sağlanmaya çalışılması son derece önemlidir. Öz yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilmesi için, öğrencilerin tümüne aynı anda aynı şeylerin öğretilmeye çalışıldığı eğitim ortamları uygun değildir. Çocukların kendi kendilerini plan yapabildikleri, kendilerine dönüt vermelerine ve düzeltmelerine olanak veren öğretim-öğrenme ortamları düzenlenmelidir. Örneğin; Tam öğrenme modeli, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi, probleme dayalı öğrenme yöntemi gibi yöntemler çocukta öz yeterlik ve öz düzenlemenin geliştirilmesinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancının ve öz düzenlemenin geliştirebilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin geleneksel öğretim modellerini kullanmak yerine tam öğrenme modeli, probleme dayalı öğrenme modeli, işbirliğine dayalı öğrenme modeli gibi çağdaş eğitim modellerini uygulamalıdır. Öğrencilerin gelişimine uygun eğitim ortamlarının sunulduğu ve öğrencilerin başarılarını arttırıcı çalışmalar yapıldığı bir eğitim ortamı sayesinde hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırmasına katkı sağlayabileceği söylenebilir.

Öz düzenlemeli bir eğitim sağlayan öğretmenin öz yeterliği daha çok artar ve daha başarılı olur. Örneğin; öz düzenlemeye dayalı öğrenme yaklaşımını benimseyen bir öğretmen sınıf içinde başarısı düşük olan öğrencileri tespit edip onları güdüleyerek, başarıyı arttırıcı çalışmalar uygulayarak daha etkili bir eğitim ortamı sağlayabilir. Bu eğitim ortamını sağlayabilen öğretmenin öz yeterlik inancının artmasına etki eder.

Öz düzenleme, öz yeterliği geliştirmek için uygulanan bir yöntem ise öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin öz düzenlemeli öğrenme yaklaşımını uyguladıkları ve öz düzenlemeli öğrenme ortamında daha başarılı oldukları söylenebilir. Bunu sağlamak için de; öğretmenlerin kendi kendilerini güdülemeleri ve karşılaşacakları herhangi bir güç durumunda bunun üstesinden gelebileceğine kendilerini inandırmaları ve onların kendi davranışlarını kontrol etmeleri gereklidir.

### **2.8.2.Akademik Öz (Benlik) Kavramı (Self-Concept)**

Benlik kavramı, bireyin “Ben neyim?”, “Ben ne yapabilirim?” gibi sorular ile kendi yetilerinin farkında olduğu yani “ben” hakkındaki bilinçli algılamaları “benlik” olarak tanımlanmaktadır (Aslan, 1992: 5). Benlik kavramı, öz değerlendirme duygusu, kendini tanıma ve kendini betimleme gibi kalıplar üzerine kuruludur (Marsh ve Shavelon, 1985’den akt: Zimmerman, 2000).

Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar (2015: 248-249) benlik kavramını, “Kişinin benliğinin kim ve ne olduğuna dair düşünceleri ve bireysel özelliklerini içeren kişinin kendi hakkındaki inançlarıdır” şeklinde tanımlamışlardır. Benlikle ilgili sahip olduğumuz bilgilerin kaynağı kendimizle ilgili gözlemlerimiz ve başkalarının gözlemleri olabilir. Örneğin; birey kendisini müzik dinlemeyi seven biri olarak tanımlarsa, bunu kendi davranışlarından yola çıkarak yapar ancak, birey kendini sevecen biri olarak tanımlarsa bu bilgiyi kendi davranışından edinebileceği gibi herkesin onu bu şekilde tanımlamasından da edinmiş olabilir.

Akademik öz kavramı, kişinin kendi kendine karşı olan tutumu, okulda uzun süren başarı ve tasvip ya da başarısızlık ve red, bireyin öğrenci olarak kendisi hakkında bazı genel kanılara varması akademik öz olarak adlandırılır. Örneğin, bir öğrenci ilkokulun birinci devresinin sonuna geldiğinde, bu zamana kadar sürekli başarı göstermiş olan öğrenciler artık kendi kendilerini beğenmeye ve kendi kendilerini birer öğrenci olarak genellikle olumlu bulmaya başlamış olurlar. Tam tersi durumda yani, sürekli başarısız olmuş öğrenciler artık kendilerini birer olumsuz öğrenci bulmaya başlamış olurlar (Bloom, 2012).

Benlik kavramı, bireyin algıladığı biçimde, kişinin kendisinin ne olduğunun, neyi niçin yapmak istediğinin bir ifadesi olarak tanımlanmaktadır (Ülgen, 1997; Erhan,

2000'den akt: Demirbaş ve Yağbasan, 2010: 3). İdeal benlik kavramı, bireyin ulaşmak istediği davranışlar, beceriler, özellikler ve toplum tarafından onay görülen ideal standartlardır (Pişkin,1999'den akt: Kenç ve Oktay, 2002: 72). Sağlıklı bir insandan beklenen ideal benlik özellikleri; Bireyin her geçen gün kendini tanıması, kendi sınırlarını zorlayarak beğenmediği yönlerini değiştirmesi, kendisi ile barışık olması yani, kendini gerçekleştirmesidir (Aslan, 1992: 5).

Öğrencinin akademik öz kavramının, öğrencinin kendisinin okulda ve kendi sınıfındaki öğrencilere kıyasla nasıl görmekte olduğunu bir göstergesidir. Bu gösterge, öğrencinin kendi okul çalışmalarına ilişkin olarak notlarından, test sonuçlarından, öğretmenlerinden, anne-babasından ve arkadaşlarından aldığı dönütlere dayalıdır (Bloom, 2012: 96). Buna bağlı olarak okulda öğretmenler, öğrencilerin akademik benlik gelişiminde önemli rol oynar. Öğrencilerin akademik benlik gelişimine katkı sağlayacak olan öğretmenlerin kendini tanımaları, öz değerlendirmede bulunmaları gerekir. Okuldaki başarı ya da başarısızlık durumu ve başarı ve başarısızlığın bireyin kendisi ve çevresince algılanış biçimi bireyin akademik benlik kavramının oluşumuna etki etmektedir. Örneğin, başarısızlıktan öğretmenleri tarafından acımasızca eleştirilen ya da cezalandırılan ve başarı için gerekli zaman tanınmayan öğrenciler olumsuz bir akademik benlik kavramı geliştirdikleri gibi okula olan ilgilerini de yitirmeye başlamaktadırlar (Kenç ve Oktay, 2002: 74).

Akademik benlik (öz) kavramı, çeşitli tepkilerin dâhilinde kişinin kendi kendisini değerlendirmesi ve genel yeterlik inanışları, öz-değerlendirme algıları gibi inanışlara başvurur. Aksine öz yeterlik inanışları, hedefe ulaşmak için gerçekleştirilen eylemleri düzenleme yeteneği ve kişisel öznel yargılarıdır. Öz yeterlik, daha çok görevler üzerine ve kişinin kendi becerilerini değerlendirme yargısına odaklanır. Akademik benlik değerlendirmeleri ise “sen herhangi bir şeyde ne kadar iyisin” sorusunu sağlar (Pajares ve Urdan, 2005). Akademik benlik tasarımı kişi “ben matematikte çok iyiyim” gibi genel bir değerlendirme yaparken öz yeterlik daha çok özelleşmiş ve durumsal yetenekleri veya değerlendirmeleri içerir. Örneğin; “matematikte iyiyim” yerine, “iki bilinmeyenli denklemleri çözüme kendime güveniyorum” gibi öznel bir değerlendirme yapılması, bireyin o konuda öz yeterliğini ifadesi olarak

tanımlanabilir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003'den akt: Sarı ve Akınoğlu, 2009:141). Başka bir deyişle, genellik ve öznellik açısından ele alırsak akademik benlik kavramı; bireyin kendine ait yetilerinde genel bir değerlendirmede bulunurken, öz yeterlik kavramı; bireyin kendi yetilerinde öznel bir değerlendirmede bulunup daha çok alana yönelik yapılan değerlendirmelerdir.

Benlik kavramı, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını etkileyen önemli bir olgudur. Korkmaz'ın (2009) ileri sürdüğü gibi öz yeterlik bireyin kendisinin farkında olmasıdır. Kendi yetilerinin farkında olan ve kendini tanıyan bir öğretmen, yani benlik kavramı gelişmiş olan bir öğretmen, öğrencilerine nasıl daha iyi bir eğitim uygulayacağına kendisi karar verir. Akademik benlik kavramı gelişmiş bir öğretmenin öğrencilerinin başarı düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olması öncelikli olarak onların benlik kavramının gelişmiş olmasına yani; kendini tanıma, öz değerlendirmede bulunma ve kendi yapabilecekleri hakkındaki inancına bağlıdır.

### **2.8.3.Öz Saygı (Self-Esteem)**

Öz saygı, ‘‘Bireyin benlik imgesi ile ideal benliği arasındaki farkı değerlendirmesidir’’ (Pişkin, 1999'den akt: Kenç ve Oktay, 2002: 72). ‘‘Öz saygı, araba kullanma ya da yazı yazma gibi bireylerin mevcut becerilerine karşı gösterdikleri duygusal tepkileri içerir’’(Linnenbrink ve Pintrich, 2003'den akt: Sarı ve Akınoğlu, 2009: 141).

Benlik saygısı; kişinin kendi yeteneklerine güvенеbileceğine, yaşamdaki bütün zorluklarla başa çıkabileceğine ve kendisini değerli görüp hayatta mutlu olmasının hakkı olduğuna ilişkin inancıdır (Branden, 1992: 8-9; Coopersmith, 1967: 4-5'den akt: Çetin, Aca, Baysal, Şenaras, 2014: 15). Diğer bir ifade ile benlik saygısı; Bireyin kendisini ne kadar olumlu bir şekilde değerlendirdiğinin ölçütüdür. Benlik saygısı, bir çeşit motivasyondur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 258).

Bireyin kendini değerli görmesi, beğenmesi ve kendine saygı duyması için üstün becerilere sahip olması gerekmez. Çünkü benlik saygısı; kişinin kendini değerli bulması, beğenilmeye ve sevilmeye layık görmesidir. Benlik saygısı, kişinin özüne

güçlenmeyi sağlayan bir durumdur (Yörüköğlü, 2000'den akt: Doğru ve Peker, 2004: 316).

Öğretmenler, öğrencilerin öz saygılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilirler. Araştırmalar göstermiştir ki, öğretmenler, öz saygı geliştirme programlarını takip etmeseler bile, öğrencilerin öz saygı düzeylerini samimi ve kabul edici bir iletişim ortamında öğrencilerin iç dünyalarına duyarlı olarak geliştirebileceklerini vurgulamaktadır (Pişkin, 1999'den akt: Doğru ve Peker, 2004: 319).

Rosenberg'e göre, kişinin, kendi benlik saygısına yaklaşımını, benlik saygısının düşüklüğü veya yüksekliği tayin etmektedir. Kişinin, kendisine karşı olumlu duygular beslemesi halinde öz saygısı yükselmekte, zıttı durumunda ise benlik saygısı düşmektedir (Akt: Çetin vd, 2014: 15). Yüksek öz saygılı bireylerin özellikleri; onlar daima kendilerine güvenir, kendilerini ve etrafındaki insanları değerli görür ve kendilerine karşı olumlu duygular geliştirirler. Onlar, hayatta başlarına gelebilecek tüm zorluklarla başa çıkacaklarına ve hayatta başarılı olacaklarına inanırlar. Aksi durumda, düşük öz saygılı bireyler ise, kendini ve etrafındaki diğer insanlara kıyasla daha değersiz görürler ve bu kişilerin hayata karşı direnci kırılır (Soar program,2003; Branden,1992; Gümüş,2007'den akt: Çetin vd, 2014: 15). Bu kişiler kendilerini yeteneksiz, albenisiz ve itici olarak tanımlarlar (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 259).

Özgüveni olmayan bireyler, kendi görüş ve fikirlerine değer vermedikleri için, onları değiştirmeleri de kolay olur (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 207). Örneğin, çevreden gelen uyarıları dikkate alma konusunda kendine güveni az olan kişiler, kendine güveni fazla olan kişilerden daha fazla etkilenirler (Cohen, 1959'den akt: Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 207).

Yüksek öz güven ve öz saygıya sahip olan kişiler, başkalarının kendilerine yönelttiği eleştirileri dikkate almazlar, çünkü bu eleştirilerin kendilerini doğru bir şekilde tanımlamadığını düşünürler. Tam tersi durumda yani düşük öz saygıya sahip olan bireyler, yapılan eleştirilerin doğru olduğunu düşünürler. Bu yüzden eğer birey kendi iyi özelliklerinden emin değilse, öz saygısı tehdit edilmeye açık hale gelir (Baumeister, 1993'den akt: Doğru ve Peker, 2004: 319).

Yapılan araştırmalar göstermiştir ki, olumlu akademik benlik ve benlik saygısı geliştirilmesinde anne-babalar önemli rol oynamaktadır. Anne ve babadan olumlu ve gerçeği geri dönütler alan çocukların olumlu benlik kavramı geliştirdikleri, gerçeği davrandıkları ve bu nedenle benlik saygısının da yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda benlik saygısı yüksek olan çocuklar diğer çocuklardan daha başarılı olmaktadır. Çünkü aile tarafından çocuklara, çocuğun kendi kapasitesine göre gerçeğleştireceği hedefler verilmekte ve çocuklar amaca ulaştıkları için de benlik saygısı yükselir ve çocukların performansı ve güdülenmesi artar. Bu artış beraberinde başarıyı getirir. Aksine benlik saygısı düşük olan çocuklar, başarısız olduklarından öğrenilmiş çaresizlik başlar. Bu çocuklar yaptıkları her şeyin başarısız olacağı kaygısıyla hiçbir şey yapamama eğilimi gösterirler (Kenç ve Oktay, 2002: 73). Anne ve babasının kendisini sevdiğini, güvendiğini, ilgilendiğini gören çocuk kendisini sevgiye, ilgiye ve güvene layık biri olarak görmeye başlar ancak tam tersi durumda yani anne babasından sevgi görmeyen çocuk düşük benlik saygısı geliştirecektir. Örneğin ergen bireyler üzerinde yapılan bir araştırmada, aşırı derecede anne-baba eleştirisine maruz kalan ergenlerin, depresyon ve düşük benlik saygısına yol açtığı bulunmuştur (Robertson ve Simons, 1989'den akt: Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 259).

Benlik saygısı, kişinin öz denetimde bulunması, kendini kontrol etmesi ve amaçlarına ulaşması için önemlidir. Kişinin benlik saygısı ile ilgili endişeleri hedeflerine ulaşmada gösterdiği öz düzenleme ve kendini kontrol etme mekanizmalarını engelleyebilir. Kişinin başarılı bir öz düzenleme sergilemesi için kendisi için hangi amacın daha önemli ve neden önemli olduğuna dair bilgi sahibi olması gerekir. Deneysel bir çalışma, üniversite öğrencilerinin benlikleri için önemli gördükleri alanlar ile ilgili daha çok aktivitede bulduklarını göstermiştir. Örneğin, benlik saygısını fiziksel görünüş üzerine kuran biri, zamanını daha çok alışverişe, partilere gitmeye ya da sosyalleşmeye ayırmıştır. Benlik saygısını akademik başarı üzerine kuran ise zamanının çoğunu ders çalışmaya ayırmıştır (Kağıtçıbaşı ve Cemalcılar, 2015: 261).

Olumlu öz saygı arzu edilebilir ve gerekli olarak görülmesinin yanı sıra, bireylerin benlik saygısı onların öz yeterlik inançları ile ilişkilidir. Yani bireylerin mevcut akademik becerilerini yapabilme yeterliğine karşı gösterdikleri inancıdır

(Pajares ve Urdan, 2005). Başka bir deyişle, yüksek öz saygıya sahip olan öğretmenlerin kendilerine olan özgüvenleri yüksek ve kendilerine karşı olumlu duygular geliştirdikleri için onların öz yeterlik inançlarına da olumlu yönde etki eder.

Kendi yeteneklerine güvenen, kendini değerli gören ve sevilemeye layık olduğuna inanan bir öğretmen sahip olduğu becerileri kullanmada daha başarılı olur ve öz yeterlik inancının artmasını sağlar; ancak tam tersi durumda yani kendini değersiz gören, kendi yeteneklerine güvenmeyen ve kendine inanmayan bir öğretmen sahip olduğu becerileri kullanmada ya başarısız olur ya da bu becerileri kullanamaz dolayısıyla öz yeterlik inancını düşmesine neden olur. O yüzden öğretmenlerin benlik saygısının gelişmiş olması onların öz yeterlik inancına olumlu yönde etki eder. Benlik saygısı gelişmiş bir öğretmen kendi yapabileceklerine, güç durumlarla karşılaştığında bunların üstesinden gelip başarılı olabileceğine inanır. Ayrıca öğretim için çağdaş yaklaşımlar kullanıp, öğrencilerin başarısını artırıcı öğretim faaliyetlerini uygulayıp zaman ve emek harcar.

#### **2.8.4.Öz Yeterlik ve Güdüleme**

Güdüleme; Bireyi belirli bir amaç için harekete geçiren, bireyi çalışmaya yönelten ve bireylerde çalışma isteğini artıran bir güçtür (Robbins, 2001'den akt: Dönmez, 2013: 187). Güdüleme dışarıdan yapılan etkiyi, güdülenme ise kişinin bu etki sonucunda içsel olarak gösterdiği tepkiyi yansıtmakta, tek başına bu anlama gelmektedir. Güdüleme içsel ve dışsal bir nitelikli olabilir. Güdülenmiş davranışlar içsel dürtüler ve gereksinimler sonucunda amaç yönelimli olabilir (Balcı, 1992: 25).

Balcı'ya (1992) göre içsel güdüleme, bireyin içten duyduğu gereksinimler ve istekler ile ilgilidir. Bu gereksinimler bireyin düşünceleri üzerinde etkili olarak davranışı yönlendirirler. Bireyin gereksinimleri ve istekleri kendine özgüdür. Diğerleri onu etkileme girişiminde bulunsa bile, karar verme aşamasında son söz kişinin kendisindedir. Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik inancı, insanların nasıl hissettikleri, nasıl düşündükleri ve kendilerini nasıl güdüleyip, nasıl harekete geçtikleri ile ilgilidir.

Bandura'ya göre öz yeterlik, bireyin herhangi bir işi başarılı olarak yerine getirmede, sahip olduğu becerilerin, niteliklerin o işi yapmaya başarmaya yeter

düzeyde olup olmadığına bireyin kendi ile ilgili bu inancı, bireyin o işi başarmaya güdülenmesini etkiler (Duy, 2014: 517).

Motivasyon yani diğer anlamıyla güdüleme alanındaki çalışmalar toplumun her kesiminde yararlanılmaya çalışılan bir kavram haline gelmektedir. Örneğin; iş hayatında personelinden daha yüksek performansı almaya çalışan yöneticiler, yarışmalarda en yüksek performansı göstermeyi hedefleyen kulüpler ve sporcular, akademik başarıya ulaşmaya hedefleyen öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları, kısacası, bireysel amaçlarına ulaşmayı hedefleyen her kesimden tüm bireylerdir (Dönmez, 2013: 187).

Güdüleme, insanın arzu ve ihtiyaçlarından yola çıkar. Güdüleyici faktörler maddi, manevi ve sosyal nitelikte olabilir. Öğretmenlik güdülemesi, öğretmenlik mesleğini seçmiş olanları meslekteki statüsünün yükseltilerek gelişmesini sağlama şeklinde olabilir. Ona göre öğretmenlerin güdülenmesi için en önemli işlevlerden biri de öğretmenlere verilen ödüllerdir. Öğretmenlere verilen ödüller, onların çalışmaya daha istekli olmalarını, derslerini daha verimli hale getirmelerini sağlaması açısından son derece önemlidir (Balcı, 1992: 9).

Bandura'nın öz yeterlik kavramı üzerine temellendirilmiş olduğu güdülenme kuramı iki temel varsayıma dayanır (Tollfson, 2000'den akt: Duy, 2014: 518): İlk olarak; öğrenciler, geçmişteki başarı ve başarısızlıklarını bireysel olarak değerlendirirler ve buna bağlı olarak kendilerine amaç edinirler. Bandura'ya göre insanlar yeterliklerini aşan durumlardan kaçınma ve sahip oldukları yeterliklerin başarılı olma şansını yüksek kıldığı durumları kabul etme davranışı gösterirler. İkinci olarak ise, öğrencilerin kendi performanslarını değerlendirirken kullandıkları bireysel ölçüt durumuna gelen bireysel amaçlar belirlerler. Amaca ulaşıldığında yaşanan öz-doyum içsel bir ödül niteliğindedir ve başarı üzerinde sözel övgü veya notlar gibi dışsal ödüllerden daha etkilidir.

Öğretmenlerin bir konuyu öğretme, belli bir gruba öğretme konusundaki öz yeterlik algıları, inançları da güdülenmede önemli bir etkendir. “Öğretme yeterliği, bir öğretmenin zor, sorunlu öğrencilere dahi öğrenmelerine yardım etmek için ulaşabileceğine dair olan inancıdır” (Woolfolk 1998'den akt: Duy, 2014: 519).



Öğretmenlerin öğrencilerine dair yeterlik ve başarı konusundaki beklentileri öğrenci başarısında önemli bir ölçüt olarak gösterilmektedir. Öğretmen, öğrencilerine başarabilecekleri ve yeterli olduklarına dair olumlu beklentiler beslediklerinde, öğrencilerin öz yeterlik ve başarı beklentileri olumlu anlamda etkilenmektedir. Öğretmen bu olumlu beklentileri farklı şekillerde gösterebilir. Örneğin; derste öğrencilere soru sorduklarında, cevap vermeleri için yeterli süre verebilir, öğrencileri arasında kıyaslama yapmaktan kaçınabilir ve tüm öğrencilere sınıfta eşit davranabilir (Slavin, 2003'den akt: Duy, 2014: 520).

Margolis ve McCabe öğretmenlere öğrencilerin öz yeterlik algılarını arttırmaya yönelik bazı önerilerde bulunmaktadır (Akt: Duy, 2014: 520):

- 1- Yeni bir konu öğretilirken konunun yakın zaman öncesindeki başarılarla ilişkilendirilmesi
- 2- İhtiyaç duyan öğrencilere öğrenme yöntemlerinin öğretilmesi
- 3- Çabanın ve ısrarlı olmanın pekiştirilmesi
- 4- Akranı model almanın vurgulanması
- 5- Öğrencilere nasıl işlevsel yüklemeler yapılacağıının öğretilmesi
- 6- Öğrencilerin kişisel amaçlar oluşturmalarına yardım edilmesi

Yapılan araştırmalarda, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, güdülenme düzeylerinin arttığı, öğretmek için daha çok çaba sarf ettikleri, daha etkili öğrenme ortamı oluşturdukları ve daha az strese girdikleri belirlenmiştir (Ashton,1984 ve Chan, 2003'den akt: Oğuz, 2009).

Öz yeterlik ve güdüleme arasında önemli ilişki vardır. Öğretmenler öğrencilerinden olumlu geri bildirimler aldıklarında, öğretmeye karşı güdülenmeleri de artar. Öğretmen kendi sahip olduğu becerileri etkili bir şekilde kullandığında yani o becerilerini ve yeteneklerini kullanmasında öz yeterlik inancı yüksek ise öğretmenin çalışmaya olan motivasyonu da artar ve dolayısıyla sınıf içinde etkili bir eğitim ortamı sağlayıp daha başarılı bir öğretmen olabilir.

## 2.9. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.9.1.Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Benzer (2011) “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik algılarının analizidir. Araştırmacının katılımcılarını Konya ili merkez ilçelerinde görev yapan 371 ilköğretim okulu öğretmeni ve 360 ortaöğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. 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 sonucu ortaya çıkmıştır.

Zararsız (2012) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi” adlı araştırmanın amacı, ilköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyip aralarındaki ilişki düzeyinin tespiti amaçlanmıştır. Araştırma örneklemini İstanbul ili Sultanbeyli ilçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 544 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmada, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan ‘Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği’ kullanılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, yaş (öğrencilerin katılımına yönelik), kurs-seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde

öz yeterlik hariç), haftada girilen ders saati (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç), mezun oldukları üniversitenin adına (öğretimsel stratejilerde ve sınıf yönetiminde öz yeterlik hariç) göre herhangi bir farklılık bulunmazken; yaş (öğrencilerin katılımına yönelik hariç), mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, branş, kurs seminer sayısı (öğretimsel stratejilerde öz yeterlik), görev yaptıkları okul türü, haftada girilen ders saati (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik), mezun oldukları üniversite (öğrencilerin katılımına yönelik ve toplam öz yeterlik) ve eğitim düzeyi bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Ulaşılan sonuçlar değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Seferoğlu ve Akbıyık (2005) “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz yeterlik Algıları” üzerine yaptığı çalışmada bilgisayar öz yeterlik algısının branş, mesleki kıdem, bilgisayar kullanımı ve kullanılan programlar gibi değişkenlere göre farklılık gösterip gösterilmediği incelenmiştir. Bu çalışma Ankara'nın Elmadağ ilçesi 4 ilköğretim okulunda görev yapan 51 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmada Aşkar ve Umay'ın (2001) geliştirmiş oldukları “Bilgisayar Öz Yeterlik Algısı” ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu, öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin ise bilgisayar kullanmayı çoğunlukla okulda sunulan kurs aracılığıyla öğrenirken öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin bilgisayar kullanmasını deneme yanılma yoluyla öğrendikleri ortaya çıkmıştır.

Gençtürk (2008) “ İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” üzerine yaptığı çalışmasını çeşitli değişkenler açısından incelenip aralarındaki ilişki düzeyinin tespiti gerçekleştirilmiştir. Çalışma örneklemini, Zonguldak ilinin Ereğli ilçe merkezinde görev yapmakta olan 373 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada 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. Elde edilen bulgulara göre; öğretmenlerin öz yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumuna göre herhangi bir farklılık

bulunmazken; kıdem, branş ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin iş doyumlarında aynı sonuçlar elde edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları arttıkça, işlerinden aldıkları doyum da artar, öğretmenlerin öz yeterlik algıları azaldıkça, işlerinden aldıkları doyum da azalır. Ayrıca öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, öz yeterlik algı düzeylerinin de arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Eskici (2013) “İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları ve Tutumları” üzerine yaptığı çalışmasında araştırmanın katılımcılarını Kırklareli’de görev yapan 690 gönüllü ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, İlköğretim öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulamaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğu ve öz yeterlik algılarının cinsiyet, branş ve eğitim durumu değişkenlerine göre önemli bir farklılık bulunmadığı ancak görev yılı ve yapılandırmacı yaklaşıma dair hizmet içi eğitim alma durumu değişkenlerine göre anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma yönelik öz yeterlik algıları ile tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz yeterlik İnancı” üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançlarının düzeyi, bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancının yaş, branş, öğretmenin çalıştığı kademe ve mezun olduğu okula göre farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Çalışma grubunu ilk ve ortaöğretim düzeylerinden toplam 374 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma için, araştırmacı tarafından geliştirilen 7’li likert tipi 40 maddelik bir “Bilgi Okuryazarlık Öz yeterlik Ölçeği” geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular: Bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ortalamaları yaşa göre incelendiğinde, yaş artarken bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ortalamalarının düştüğü; mezun oldukları okullara göre bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inançları ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla fen/edebiyat fakültesi mezunları ile eğitim fakültesi mezunlarına ait olduğu; bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ortalamaları branşlara göre incelendiğinde, hem ilköğretim hem de ortaöğretim kademesinde en yüksek ortalamanın bilgisayar

öğretmenlerine ait olduğu, çalıştıkları kademeye göre öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı ortalamaları incelendiğinde ortalamalar arasındaki farkın ortaöğretim kademesindeki öğretmenler lehine anlamlı olduğu görülmüştür.

Buluç ve Demir (2015) “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumları Arasındaki İlişki” üzerine yaptıkları çalışmada öğretmenlerin, öz yeterliklerini belirlemek amacıyla MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından 2008 yılında geliştirilen, “Öz Değerlendirme Formu” adlı ölçek, iş doyumlarını belirlemek amacıyla ise Balcı (1985) tarafından geliştirilen “İş Doyumu” anketi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara ilindeki 26 ilk ve ortaokulda çalışan 395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz yeterlikleri ile iş doyumları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkilerin olduğu saptanmıştır. Öz yeterlik ile ilgili olarak en yüksek ortalamanın öz değerlendirme alt boyutunda (yeterli düzeydeyim ), en düşük ortalamanın ise okulun iyileştirilmesi ve gelişimine katkı sağlama alt boyutunda (kabul edilebilir düzeydeyim) olduğu görülmüştür.

Korkut ve Babaoğlu (2012)“Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları” üzerine yaptıkları çalışmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan 24 maddelik “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma örneklemini Burdur ili merkez ilçelerinde görev yapan 401 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, hizmet süresi, okulların bulunduğu yerleşim yerine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bu araştırmada erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermediği ve okulların bulunduğu yerleşim yerine göre anlamlı bir farklılık olduğu yani okulların bulunduğu yerleşim yerleri öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Gür (2008) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin Yordanması Üzerine Bir Çalışma” adlı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş, öğretmenlik tecrübesi, performanslarından yaşadıkları doyum, meslektaş, veli ve idari personelden aldıkları destek, ve okul tarafından kendilerine sağlanan

kaynaklar değişkenleri açısından ne derecede yordandığını incelemiştir. Çalışma örneklemini Ankara'nın Çankaya ilçesinde görev yapmakta olan 382 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin, branşın, ve öğretmenlik tecrübesinin öğretmenlerin genel, öğretim stratejilerine yönelik, sınıf yönetimine yönelik ve öğrenci katılımına yönelik öz yeterliklerini etkilemediği; fakat performanslarından yaşadıkları doyumun öz yeterlikleri etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Altunbaş (2011)“İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi” üzerine yaptığı araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek için Tschannen- Moran ve Woolfolk Hoy'un (2001) geliştirdiği, Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından Türkçeye çevrilerek geçerlik güvenirlik çalışması yapılan “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” (Teachers' Sense of Efficacy Scale) uzun formu kullanılmıştır. Çalışma örneklemini Elazığ il merkezinde görev yapan 625 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmada medeni durum, okutulan sınıf seviyesi ve mezun olunan okul bakımından herhangi bir farklılık bulunmazken; cinsiyet, yaş (öğrenci katılımında yeterlik hariç), kıdem (öğrenci katılımında yeterlik hariç), okulun sosyo-ekonomik durumu (sınıf yönetimde yeterlik hariç) bakımından anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Erdoğan (2013) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Mesleki Haz, Umut ve Akademik İyimserlik” üzerine yaptığı araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeylerinin pozitif yönlü ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca temel değişkenler arasında en yüksek korelasyonun başarı algısı ile akademik iyimserlik arasında gerçekleştiği görülmüştür. Araştırmanın örneklemini, Ankara ili merkez ilçelerinden seçilen 27 ilköğretim okulunda görevli 600 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları başarı algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın öz yeterliğin anlamlı birer yordayıcısı olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçları öğretmenlerin öz yeterliklerini başarı

algısı, akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın, başarı algılarını ise akademik iyimserlik, umut ve mesleki hazzın pozitif yönlü olarak etkilediğini göstermektedir. Buna ek olarak araştırma sonuçlarına göre akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz öz yeterliği başarı algısı üzerinden dolaylı olarak etkilemektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, akademik iyimserlik, umut ve mesleki haz düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve umut düzeylerinin yaşa bağlı olarak anlamlı farklılıklar göstermediği ve öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeylerinin yaşa bağlı olarak yaş fazla olan öğretmenler lehine anlamlı bir şekilde değiştiği sonucuna varılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik, başarı algısı, akademik iyimserlik ve mesleki haz düzeyleri arasında artan kıdem yılı lehine anlamlı farklılıklar görülmektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik, öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik, sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik ve umut düzeylerinin kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalık, Koşar, Kılınç ve Er (2013) “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz yeterlikleri Arasındaki İlişki” üzerine yaptıkları çalışmada araştırma sonuçları göstermiştir ki; öz yeterliliğin öğrenci katılımı, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarının değişime direnme ile düşük düzeyde olumsuz yönde anlamlı ilişkiler içinde olduğunu ve öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça değişime daha az direnç gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öztürk (2014) “Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi” üzerine yaptığı araştırmanın örneklemini Konya'nın merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 772 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmenlere il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları özelliklerine ilişkin algılarını belirlemek "Eğitim Müfettişlerinin Denetim Davranışlarını Algılamaları Ölçeği" ve öğretmenlerin öz yeterliklerini

belirlemek amacıyla 24 sorudan oluşan “Öğretmen Öz yeterlik Algı Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve öğretmenlerin il eğitim denetmenlerinin denetim davranışları algısı cinsiyet, kıdem, görev yeri, eğitim durumu ve okul türü değişkenlerine göre önemli farklılıklar gösterdiği, öğretmenlerin öz yeterlikleri algıları öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutlarında çok az yeterli, öğrenci katılımı boyutunda oldukça yeterli düzeyde oldukları ve sonucunda öğretmenlerin öz yeterlilik algıları il eğitim denetmenlerinin denetim davranışı algısını etkiledikleri gözlenmiştir.

Özerkan (2007) “Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki” üzerine yaptığı çalışmasında Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz yeterlik Ölçeği” ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca, öğrencilerin 5. sınıf I. Dönem Sosyal Bilgiler dersi başarı durumları da kaydedilmiş ve karşılaştırmalarda kullanılmıştır. Araştırma Edirne ili merkez ilçesinde ilköğretim 1. kademe okullarında görev yapan 62 sınıf öğretmeni ve 1515 5. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonunda elde edilen bilgiye göre öğretmen öz yeterlik algısı ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu buna karşılık, öğretmen öz yeterlik algısı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark bulunmadığı ve öğretmen öz yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

Sağlam (2007) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi” üzerine yaptığı araştırmanın örneklemini İstanbul ili merkez ilçelerinde görev yapan 310 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin öz yeterliklerine ve bilgi teknolojilerinin öğretmenlere olası etki algılarına ilişkin puanları, cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branşları, bilgi teknolojileri kullanımı konusunda herhangi bir eğitim alma, bilgi teknolojileri kullanımı konusunda kendilerini ne derece yeterli bulmaları,



bilgi teknolojileri kullanımı konusunda okul yönetimi öğretmenleri ne derece desteklemeleri, bilgi teknolojileri kullanımı konusunda kendilerini geliştirmek istemeleri, bilgi teknolojisi kaynaklarını hangi sıklıkta kullanmaları, ders içinde bilgi teknolojisi kaynaklarını kullanma yeterliliğine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermiştir. Araştırma bulguları doğrultusunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgi teknolojisi öz yeterlikleri istatistik bulgularının anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **2.9.2.Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar**

Decker'in “Teknik Eğitimin Transferi: Çalışanların Bilgisayar Teknolojisi Öz yeterlik Algıları” isimli çalışmasında, Lincoln Memorial Üniversitesi’nde görevli 2597 kişi katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, bilgisayar kullanım sıklığı ile bilgisayar öz yeterliği arasında oldukça yüksek bir ilişki olduğunu göstermiştir (Akt: Turcan, 2011).

Scharmann ve Orth Hampton çalışmalarında işbirlikli öğrenmenin sınıf öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarına etkisini incelemiştir. Toplam 84 (74 kız, 10 erkek) sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirdikleri ön test son test deneysel desenin kullanıldığı araştırmalarında elde ettikleri sonuçlara göre iyi organize edilmiş işbirlikli öğrenmeye dayalı bir fen öğretim yöntemleri dersinin öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Yılmaz, 2014).

Pastorelli, Caprara, Barbaranelli, Rola, Rozsa ve Bandura ‘Çocukların Algılanan Öz yeterlikleri’ ölçeğinin faktör yapısını İtalya, Macaristan ve Polonya’da test ettikleri uluslararası araştırmalarında, çocukların sosyal ve akademik yeterliklerinin faktör yapısının genellenebilirliğini ortaya çıkarmışlardır. Araştırmada suça teşvik edici akran baskısına direnç gösterme ile ilgili alınan yeterliğin, Macar çocuklarında oldukça farklı bir faktör yapısına sahip olduğu anlaşılmıştır. Cinsiyet açısından sosyal yeterlik ile ilgili anlamlı bir fark bulunmamış; ancak her üç toplumda da kızların akademik etkinlikler ile suça teşvik eden akran baskısına direnç gösterme yeterliklerinin erkeklerden daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu araştırmada ayrıca İtalyan çocukların sosyal yeterlik algılarının, Macar çocuklarının akademik öz

yeterlik algılarının, Polonyalı çocukların ise akademik öz düzenleme yeterliklerinin diğer iki ülke çocuklarından daha yüksek olduğu saptanmıştır (Akt: Turcan, 2011).

Morell ve Caroll “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İnançlarını” olumlu şekilde etkileyen program faktörlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında fen öğretimi, öğretmenlik uygulaması ve alan derslerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancına etkisini araştırmışlardır. Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı ölçeğinin 342 fen öğretmen adayı üzerinde uygulanması sonucu elde edilen bulgular fen öğretimi dersinin öğrencilerin özellikle kişisel öz yeterlik boyutunda olumlu yönde etki ettiği sonucuna ulaşmışlardır (Akt: Yılmaz, 2014).

Howel’in (2006) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algısıyla Öğrencilerin Sınıf içi Performanslarının Karşılaştırılması” konulu çalışmanın amacı, Idaho standart başarı testiyle ölçülen öğrenci başarısının, öğretmenin öz yeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesiyle karşılaştırılmasıdır. Güneybatı Idaho okul bölgesindeki ortalama 375 öğrenciden alınan öğrenci başarısı sonuçlarıyla, 410 öğretmene uygulanan öz yeterlik testi sonucunda öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi de göz önünde bulundurularak şu sonuçlara ulaşılmıştır. Öğretmen öz yeterlik algısı ve öğretmenlik tecrübesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin öğretmenlik tecrübesi ve öğrenci performansı arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Aksine öğrenci performansı ve öğretmenin tecrübesi arasında negatif bir ilişki bulunmuştur. Öğretmen öz yeterlik algısı ve öğrencilerin sınıf içi performansı arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin öğrencilerinin matematik ve okuma derslerinde öz yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin öğrencilerinden daha başarılı oldukları saptanmıştır (Akt. Derbedek, 2008).

Kenneth ve William (1999) “İlköğretim Öğretmenlerinin Bilimsel Kavramları Öğrenmede Gösterdikleri Tutum ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki” konusunu araştırmışlardır. Bu araştırmada, 619 ilköğretim öğretmenine, uygulamalarda araştırmacıların uygulama sırasında geliştirdikleri “Bilimsel Kavramları Öğrenmede Öz Yeterlik İnançları” ve “Yaygın Bilimsel Kavramlar” ölçekleri uygulanmıştır.

Araştırma sonuçları, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile bilim derslerine bakış açıları ve bilimsel kavramları öğrenmedeki başarıları arasındaki ilişkileri göstermesi açısından önemlidir. Araştırmada, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin bilim derslerine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve bilimsel kavramları öğrenmekten daha çok hoşlandıkları görülmüştür (Akt: Kiremit, 2006).

Shambaugh (2008) “İlköğretim Öğretmenlerinin Stres Durumları, Öz Yeterliği İnançları, Genel Öğretmen Öz Yeterliği” arasındaki ilişkileri saptamak için yapmış olduğu araştırmasında önemli sonuçlar elde etmiştir. Bu ilişkiyi saptamak için Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Genel Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Stres Envanteri, Otomatik Düşünceler Ölçeği kullanılmış ayrıca alan çalışması yapılmıştır. Araştırma örneklemini Pennsylvania Okulu'nun güney merkezinde kentsel ve kırsal kesimlerinde görev yapmakta olan 66 öğretmen oluşturur. Bu araştırma 2001 yılında kanunlaşan “Hiçbir çocuk geride kalmasin”(No Child Left Behind) projesi ile ilköğretim öğretmenlerinin daha çok strese sahip oldukları varsayımı üzerine temellendirilir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular şöyledir: Öğretmenlerin stresi ile olumsuz otomatik düşünceler ölçeği arasında olumsuz ilişkiler varken, öğretmen öz yeterlik inançları ve genel öğretmen öz yeterlik inançları arasında olumlu ilişkiler olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada köy okullarında görev yapan öğretmenler ile merkez ilçelerde görev yapan öğretmenler arasında önemli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin stresi daha çok olumsuz otomatik düşünceler ölçeği ile belirlenmiştir. Bu sonuçlar göstermiştir ki, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve onların olumlu veya olumsuz düşüncelerinin eğitime yansımaları, öğrenci başarısını etkileyen önemli unsurlardandır.

Nasta (2007)'de “Bireylerin Kariyer Durumlarını ve Onların Öz Yeterlik İnançlarının Kariyer Üzerindeki Etkisini” araştırmış ve sonucunda önemli bulgular elde etmiştir. Bu araştırma New York Devlet Üniversitesinde öğrenim gören 259 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma için, “Mesleki Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. Sonuçlar beş faktör üzerinde incelendi. Bunlar: geçmiş performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel

ikna, olumlu duygusal durum ve olumsuz duygusal durumdur. Performans başarıları, bireylerin öz yeterlik inançlarını en güçlü etkileyen faktör olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca sözel iknanın, öz yeterlik üzerinde bireylerin kariyer hedeflerinde önemli ölçüde etkilediği sonucuna varılmıştır. Öz yeterlik inanışlarının kariyer üzerinde olumlu ve olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin inançları ve öz yeterlik inançları ile ilgili önemli bir araştırma da, Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından “Öğretmen İnançlarının Öğrenme-Öğretme Süreçlerine Olan Etkileri” konusunu saptayabilmek amacı ile yapılmıştır. Bu çalışmada, günümüzde diğer araştırmacıların da sıkça kullandıkları bir ölçek olan “Öğretmenlerin Öz yeterlik İnançları” adlı ölçek geliştirilmiştir. Araştırmacılar bu çalışmalarında, öğretmen inançlarının öğretimsel sürece yön veren ve öğretimsel süreci şekillendiren bir çerçeve olduğunu ve eğitim araştırmaları literatüründe öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilgili olarak geliştirilen güncel bir ölçeğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulamışlardır. Bu çalışmada, öğretmen inançları ile ilgili olarak geniş çapta bir literatür taraması yapılmış ve öğretmen inançlarının, öğretmenin bir dersi planlamasından başlayarak, sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve tekniklerinin seçimi, öğrencinin bilişsel ve duyuşsal gelişimi, sınıf atmosferi ve sınıf içi iletişim gibi öğrenme-öğretme süreçlerinde belirleyici bir role sahip olduğu saptanmıştır (Kiremit, 2006).

Letwinsky (2012) “Öğretmen Öz Yeterliği ve Matematik Okuryazarlığı Geliştirmeye Yönelik İnternet Kullanımı” çalışmasında amacı öğretmenlerin sınıfta internet kullanımı eğitimi ve onların matematik öz yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma Pennsylvania bölgesinin kuzey doğusunda 100 matematik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırma sonucunda matematik okuryazarlığı geliştirmeye yönelik teknoloji kullanımı ve öğretmen öz yeterliği inancı arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ancak öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve teknoloji kullanım deneyim yılı arasında anlamlı ilişkiler bulunmadığı ortaya çıkmıştır.

Serratore (2015) “Öz Düzenleme Öğretimi, Stresin Etkisi, Öz Yeterlik ve Güdüleme” adlı araştırmasında öğretmenlerin stresinin nasıl oluştuğu, öz yeterlik ve güdülemenin öğretmen üzerindeki etkisi ve öz düzenleme ile arasındaki ilişkiler

saptanmak amaçlanmıştır. Araştırmayı örneklemini lise ve ilköğretim öğretmenleri (87 öğretmen-79'u kadın ve ortalama yaş: 45) oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öz düzenleme ve güdüleme arasında, öz yeterlik ve güdüleme arasında anlamlı ve olumlu ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin stres görüşleri, onların motivasyon, öz yeterlik ve öz düzenleme arasında önemli ve olumsuz ilişkiler olduğu sonucuna varılmıştır.

Norton (2013) “Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnanışlarının Fenomonolojik İncelenmesi” adlı çalışmasında Gürcistan’ın kuzeyinde ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve neden öğretmenliğe devam ettiklerini araştırmıştır. Araştırma soruları, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının öğrencilerin akademik başarılarını nasıl etkiledikleri, öğretmenlerin olumlu ve olumsuz benlik saygısının mesleki öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediği çevresinde toplanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını açığa çıkartmak için dört yöntem belirlenmiştir; Bunlar, iki odak grup, görüşme tekniği, öz yeterlik testi ve açık uçlu sorulardır. Sonuçlar göstermiştir ki, öğretmenler, öğrencilerinin akademik başarılarında bir değişme meydana getirmeseler bile onlar mesleklerinde kötü olmadıklarına inandıkları ortaya çıktı. Ayrıca öğretmenlerinin kendi alanlarında öz yeterlik inançlarının ve öz güveninin yüksek olduğu saptanmıştır.

Heaton (2013) “Öğretmen Öz Yeterliği ve Mesleki Öğrenme Topluluğu Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” adlı araştırmasında Ontario’da görev yapan öğretmenlerin öz yeterliği ve mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için “Öğretmen Öz Yeterliği Duygusu Ölçeği” kullanıldı. Ölçek Ohio Devlet Üniversitesinde geliştirildi. Araştırma örneklemini Ontario’da görev yapan 202 ilköğretim öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin öz yeterlik düzeyi ile mesleki öğrenme topluluğu arasında anlamlı ilişkiler bulundu. Korelasyon analiz sonuçları gösterdi ki, öğretmen öz yeterliği ve mesleki öğrenme topluluğu arasındaki ilişkiyi daha iyi belirlemek için başka alanlarda da incelemeler yapılması gerektiği belirtildi. Araştırmaya göre Mesleki Öğrenme Topluluğu, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırabileceği sonucuna varılmıştır.

Hoy ve Spero (2005) “Öğretimin ilk yılları boyunca öğretmenlerin yeterliğindeki değişimler” üzerine yaptığı araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik inancının

onların mesleki kıdemlerine göre değiştiği sonucuna varmışlardır. Öğretmenler öğrenciye öğretirken onların öz yeterlik inancında önemli bir artış meydana gelir; ancak bu artış mesleğin ilk yıllarında yeterlik inancı azalır; yani öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz yeterlik inancı da artar. Öğretmenlerin öz yeterlik inancının, onların öğretim faaliyetlerini gerçekleştirirken verdikleri çabayı ve mesleki hedef düzeylerini etkilediklerini saptanmıştır.

Yapılan araştırmalara bakarak, yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin mesleklerinde daha başarılı oldukları, eğitim ve öğretim faaliyetlerini başarıyla gerçekleştirdikleri görölmektedir. Öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen değişime karşı direnmez ve her alanda yeniliğe açık olur. Öğrencilerin öğrenmelerinde istenilen sonuçları elde etmek için çaba harcar.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel teknikler ile ilgili bilgiler ve verilerin analizi ayrı başlıklar altında ele alınmaktadır.

#### 3.1.Araştırma Modeli

Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama (Survey) yöntemi, geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014).

#### 3.2. Evren ve Örneklem

##### 3.2.1.Evren

Araştırmanın evrenini 2015-2016 öğretim yılında İzmir ilinin Buca ilçesinde bulunan toplam 43 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 877 kadın, 399 erkek toplam 1276 öğretmen oluşturmaktadır. Bu araştırmada evren, okullarda bulunan öğrenci sayısı bağımsız değişkenine göre (500'den az ve 500'den fazla) alt evren gruplarına ayrılmış ve oranlı örneklem yoluna gidilerek alt evrenler oluşturulmuş ve her alt evrenin bütün evren içindeki oranını yansıttak şekilde okul seçilmiştir.

##### 3.2.2.Örneklem

Araştırmanın örneklemini Buca ilçe merkezindeki 15 farklı okuldan seçilmiş olan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini evrenden ilköğretim öğretmenleri arasından tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 322

kadın,180 erkek olmak üzere toplam 502 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklem almada temel kural olan, “yansızlık ilkesi” ne uyulmuştur.

“Evren ya da çalışma evreni, çoğu zaman içinde çeşitli elemanları olan, benzer amaçlı kümelerden oluşur. Evrendeki bütün kümelerin tek tek eşit seçilme şansına sahip oldukları durumda yapılan örnekleme küme örnekleme denir”(Karasar, 2014: 114).

Bu araştırmada da örnekleme yöntemlerinden biri olan oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı küme örnekleme yapmak için; evren, kendi içinde daha benzeşik özellikleri olan alt evrenlere ayrılır ve her bir alt evrenden, o alt evrenin bütün içindeki oranı yansıtacak şekilde okullar seçilir ve böylece her alt evrenin örneklem'e girme şansı, bütün içindeki oranları yansıtacak eşitlikte gerçekleşir (Karasar, 2014). Elemanların dağınık ve birbirinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklemin küme yöntemi ile seçilir ve burada bireylerin değil grupların örnekleme yapılır (Kaptan, 1998).

### **3.3. Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler**

Örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyet, branş, mesleki kıdem, mezun oldukları fakülte, çalıştıkları okuldaki öğrenci sayısına ilişkin bilgiler aşağıda yer almaktadır.

#### **3.3.1. Cinsiyet**

İlköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının analizini inceleyen bu araştırmada ankete cevap veren 502 öğretmenin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde; %64,1'inin kadın, %35,9'unun erkek olduğu görülmektedir (Tablo 3.2'ye bakınız).



**Tablo 3.2.**  
**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Cinsiyet	Kadın	322	64,1
	Erkek	180	35,9
	Toplam	502	100

### 3.3.2. Branş

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öz yeterlik inançları branşlarına göre dağılımı incelendiğinde; % 23,7'sinin sınıf öğretmeni, % 19,5'inin matematik ve fen bilimleri öğretmeni, % 20,5'inin sosyal bilimler, % 13,3'ünün yabancı dil, %12,2'sinin sanat ve spor ve %10,8'inin diğer (okul öncesi öğretmeni, rehber öğretmen, teknoloji ve tasarım) branşlar olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile örneklem grubundaki öğretmenlerin branşlarında ağırlığın %23,7 ile sınıf öğretmenliği olduğu görülmektedir (Tablo 3.3'e bakınız).

**Tablo 3.3.**  
**Öğretmenlerin Branşlarına Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Branş	Sınıf	119	23,7
	Matematik ve Fen Bilimleri	98	19,5
	Sosyal Bilimler	103	20,5
	Yabancı Dil	67	13,3
	Sanat ve Spor	61	12,2
	Diğer	54	10,8
	Toplam	502	100

### 3.3.3.Mesleki Kıdem

Örnekleme oluşturan öğretmenlerin öz yeterlik inançları kıdemlerine göre dağılımı incelendiğinde; % 11,8'inin 1-5 yıl arası, %14,3'ünün 6-10 yıl arası, %19,7'sinin 11-16 yıl arası, % 19,5'inin 17-21 yıl arası, % 34,7'sinin 22 yıl ve üzeri olduğu görülmektedir. Bu bulgu ile araştırmaya katılan öğretmenlerin % 54,4'ünün kıdemi 11-16 yıl ve 22 yıl ve üstü öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir (Tablo 3.4'e bakınız).

**Tablo 3.4.**

#### **Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımı**

<b>Değişken</b>	<b>Düzyey</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Mesleki Kıdem</b>	1-5 yıl arası	59	11,8
	6-10 yıl arası	72	14,3
	11-16 yıl arası	99	19,7
	17-21 yıl arası	98	19,5
	22 yıl ve üstü	174	34,7
	Toplam	502	100

### 3.3.4.Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülte

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları mezun oldukları fakülteye göre dağılımı incelendiğinde; %76,5'inin eğitim, %23,5'inin diğer fakülte (fen-edebiyat, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri ve ilahiyat ) mezun olduğu görülmektedir (Tablo 3.5'e bakınız).

Tablo 3.5.

**Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakülteye Göre Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Fakülte	Eğitim	384	76,5
	Diğer	118	23,5
	Toplam	502	100

**3.3.5. Okuldaki Öğrenci Sayısı**

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayıları dağılımı incelendiğinde; %16,3'ünün 500'den az, %83,7'sinin 500'den fazla öğrencinin eğitim gördüğü okullarda görev yaptıkları görülmektedir (Tablo 3.6'ya bakınız).

Tablo 3.6.

**Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okuldaki Öğrenci Sayısı Dağılımı**

Değişken	Düzy	N	%
Okuldaki Öğrenci Sayısı	500'den az	82	16,3
	500'den fazla	420	83,7
	Toplam	502	100

### 3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan olan ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Veri toplama aracının birinci bölümde ise Kişisel Bilgi Formu; ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri, branşları, mesleki kıdemleri, mezun oldukları fakülte ve öğretmenlerin çalıştığı okuldaki öğrenci sayıları bilgilerinden oluşan kişisel bilgi formu yer almaktadır.

Veri toplama aracının ikinci bölümde Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen ve Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği” gerekli izinler alınarak kullanılmıştır.

Ölçek yedili derecelendirme (1= kesinlikle doğru değil, 2= genellikle doğru değil, 3= bazen doğru, 4= ara sıra doğru, 5= çoğunlukla doğru, 6= genellikle doğru 7= her zaman doğru) ile cevaplanan 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekteki 8 madde (1,6,9,11,15,17,20,25) “Performans Başarıları” alt boyutunu, 7 madde (2,5,8,12,18,21,26) “Dolaylı Yaşantılar” alt boyutunu, 5 madde (3,10,14,19,23) “Sözel İkna” alt boyutunu, 7 madde (4,7,13,16,22,24,27) “Fizyolojik ve Duygusal Durum” alt boyutunu oluşturmaktadır. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,85; alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları ise performans başarıları boyutu için 0,71, dolaylı yaşantılar boyutu için 0,74, sözel ikna boyutu için 0,75 ve fizyolojik ve duygusal durumlar boyutu için 0,74 olarak bulunmuştur.

Çapa, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin’ın (2013) Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği’nin boyutları için güvenilirlik katsayıları ise şu şekildedir: Performans başarıları boyutu için 0,75, dolaylı yaşantılar boyutu için 0,78, sözel ikna boyutu için 0,76 ve fizyolojik ve duygusal durumlar boyutu için 0,75.

### 3.5. Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri olarak İzmir ili Buca ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin görüşleri kullanılmıştır. İzmir ili Buca merkez ilçesinde görev yapmakta olan ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını (self-efficacy) belirlemek için verilerin toplanmasında kişisel bilgiler anketi ve öğretmen öz yeterlik kaynakları ölçeği kullanılmıştır.

İzmir ili Buca merkez ilçesindeki ilköğretim okullarında veri toplama araçlarının kullanılması için gerekli izinler alınarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulanması 21 gün sürmüştür. Ölçek okullarda bulunan öğretmenlere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmen kadrosu 25'nin altında olan okullara ölçek bırakılmış ve okullardan daha sonra toplanmıştır. Ulaşılamayan öğretmenlere daha sonra araştırmacı tarafından tekrar iletişim kurularak, anketlerin doldurulması sağlanmıştır. Öğretmen kadrosu 25'in üzerinde olan okullara araştırmacı tarafından birimlere uygulamaya gidilmeden önce okul müdürleriyle görüşülmüş ve anket, öğretmenlere bireysel olarak uygulanmıştır.

Veri toplama araçlarından biri olan anket; 23 Nisan İlkokulu, Tuğsavul İlkokulu, Vali Rahmi Bey İlkokulu, 80.Yıl Betontaş ilkokulu, 30 Ağustos İlkokulu, Akşemsettin İlkokulu, Meşkure Şamlı Ortaokulu, Hasan Ali Yücel Ortaokulu, Saadet Emir Ortaokulu, Buca Ortaokulu, Buca Kıbrıs Şehidi Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu, Atatürk Ortaokulu, Ötüken Ortaokulu, Buca İmam Hatip Ortaokulu, Buca Burhan Özfatura Ortaokulu'nda uygulanmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS 15.0 programı kullanılmıştır. Analizlerden önce cevaplanan ölçekler kontrol edilerek yönerge dışı ya da eksik cevaplandırılmış ölçekler değerlendirmeye alınmamıştır.

Katılımcıların kişisel bilgileri frekans ve yüzde tabloları şeklinde sunulmuştur. Ölçek ve alt boyutların puanları ortalama, standart sapma ve çarpıklık betimsel istatistik tablosu şeklinde sunulmuştur.

Ölçek puanlarının normallik sınavında Çarpıklık (Skewness) katsayısı kullanılmıştır. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliğinde kullanılan çarpıklık katsayısının (Skewness)  $\pm 1$  sınırları içinde kalması puanların normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediği şeklinde yorumlanabilir (Büyüköztürk, 2011: 40). Yapılan normallik sınavında ölçek puanlarının normal dağılım gösterdiği tespit edildiğinden (Tablo 4.1) ölçek ve alt boyut puanlarının cinsiyet, mezun olunan fakülte ve okuldaki öğrenci sayılarına göre karşılaştırmasında bağımsız iki örneklem *t* testi; branş ve mesleki kıdeme göre karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi (OneWay ANOVA) testi uygulanmıştır. ANOVA testinde gruplar arasında anlamlı farklılık görüldüğünde farkın hangi iki grup arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD Post Hoc testinden yararlanılmıştır. Analizlerde anlamlılık düzeyi 0,05 ( $p < 0,05$ ) olarak belirlenmiştir.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlere uygulanan ölçek aracılığı ile elde edilen araştırmadaki alt amaçlara ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bu bulgular ışığında yapılan yorumlara yer verilmektedir. Bulgular bağımsız değişkenlere göre tablolar halinde gösterilmiş ve yorumlanmıştır.

#### 4. Betimsel Bulgular

##### 4.1. Araştırma Problemine Göre Bulguların Değerlendirilmesi

Araştırma problemi *“İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik inançları bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?”* biçiminde ifade edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları belirlemek için öğretmen öz yeterlik kaynakları ölçeğindeki her bir maddenin aritmetik ortalaması ve standart sapması hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

**Tablo. 4.1.**

#### Ölçek Maddelerine Ait Betimsel İstatistikler

Maddeler		SS
1. Öğretme konusunda birçok olumlu fırsatım oldu.	5,32	1,23
2. Diğer öğretmenlerin, öğretmenlik üzerine konuşmalarını dinlemek, bana öğretmenlik hakkında yararlı bilgiler sağlar.	5,20	1,39
3. Diğerlerinden aldığım övgüler daha iyi öğretmeni sağlıyor.	5,08	1,49
4. Öğrencilere yanlış bilgi aktardığımda kaygılanırım.	5,55	1,86
5. Diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti.	4,82	1,71
6. Öğrencilere iyi öğrettiğim zamanları net olarak hatırlarım.	5,79	1,26
7. Sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesi beni endişelendiriyor.	<b>1,61</b>	1,29
8. Öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek için önemli fırsatlarım oldu.	<b>3,50</b>	1,89
9. Sınıf içindeki öğretme deneyimlerimden çok şey öğrendim.	<b>6,00</b>	1,17
10. Saygı duyduğum insanlar, iyi bir öğretmen olduğumu söylediğinde onlara	5,80	1,23

inanırım.		
11. Öğrencilere bir şeyler öğretmeye çalışırken başarılı oldum.	5,94	0,94
12. Yetenekli öğretmenleri gözlemleyerek nasıl öğretmen olunacağını öğrendim.	4,83	1,61
13. Hata yapma korkum öğretme yeteneğimi etkiler.	<b>2,84</b>	1,82
14. Öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğunu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder.	5,70	1,36
15. Öğretimle ilgili hatalarımdan ders çıkarabilirim.	<b>6,01</b>	1,09
16. Öğrencilerle iletişim kuramamak beni korkutur.	4,34	2,16
17. Verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı.	<b>6,01</b>	1,07
18. Diğer öğretmenlerin yaptığı hataları gözlemleyerek kendi öğretmenliğim hakkında güven kazandım.	4,60	1,81
19. Diğer öğretmenlerin, iyi öğretmen olduğumu söylemeleri beni daha iyi öğretmeye motive eder.	5,25	1,53
20. İyi öğretebilmeyi kişisel başarı olarak değerlendiririm.	5,63	1,41
21. Diğer öğretmenlerin eksiklerini gördükçe nasıl daha etkili öğretebileceğimi öğrenebilirim.	4,70	1,62
22. Öğretirken hata yaptığım zamanlarda kalp atışlarımın hızlandığını hissedirim.	<b>3,37</b>	1,87
23. Öğretmenlik becerilerim hakkında sık sık deneyimli insanlardan önemli geribildirimler alırım.	4,80	1,52
24. Etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir.	4,30	1,87
25. Öğretmenlik becerilerimin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirdim.	<b>6,21</b>	1,08
26. Etkili öğretim konusunda diğerlerinin önerilerinden çok şey öğrenirim.	5,08	1,39
27. Öğrencilerin derse katılımını sağlayamadığımda kaygılanırım.	4,73	1,81

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek puana sahip öz yeterlik kaynaklarının “öğretmenlik becerilerinin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirme” ( $\bar{x}=6,21$ ), “öğretimle ilgili hatalardan ders çıkarma” ( $\bar{x}=6,01$ ), “verilen derslerin daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmesi” ( $\bar{x}=6,01$ ), “sınıf içindeki öğretme deneyimlerinden çok şey öğrenme” ( $\bar{x}=6,00$ ) maddelerinde yer alan ifadelerde olduğu tespit edilmiştir. En düşük puana sahip öz yeterlik kaynakları “öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek için önemli fırsatların olması” ( $\bar{x}=3,50$ ), “öğretirken hata yapıldığı zaman kalp atışlarının hızlanması” ( $\bar{x}=3,37$ ), “ hata yapma korkusu öğretme yeteneğini etkilemesi” ( $\bar{x}=2,84$ ), “ sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesinin endişelendirmesi” ( $\bar{x}=1,61$ ) maddelerinde görülmüştür.



**Tablo.4.1.1. Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğine Ait Betimsel İstatistikler**

Alt Boyutlar	Min.	Maks.		SS	Çarpıklık (Skewness)
Performans Başarıları	2,50	7,00	<b>5,86</b>	0,67	-0,72
Dolaylı Yaşantılar	1,86	7,00	4,68	1,04	-0,16
Sözel İkna	2,00	7,00	<b>5,33</b>	1,01	-0,59
Fizyolojik ve Duygusal Durum	1,00	7,00	3,82	1,15	-0,20
<b>ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI</b>	2,74	6,56	<b>4,93</b>	0,71	-0,20

Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği puan ortalaması 4,93 olarak bulunmuştur. Puan aralığı (1-7) dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin puanlarının “çoğunlukla doğru” düzeyinde olduğu görülmektedir (7-1=6/7=0,86; 1 – 1,86: kesinlikle doğru değil, 1,87-2,71:genellikle doğru değil; 2,72 – 3,57:bazen doğru; 3,58 – 4,43:ara sıra doğru; 4,44 – 5,29:çoğunlukla doğru; 5,30 – 6,14:genellikle doğru; 6,15 – 7,00:her zaman doğru).En yüksek puana sahip öz yeterlik kaynakları “performans başarıları” ( =5,86) ve “sözel ikna” ( =5,33) olduğu ve her iki kaynağın “genellikle doğru” düzeyinde olduğu; en düşük puana sahip öz yeterliği kaynağının “fizyolojik ve duygusal durum”( =3,82) olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin genel toplam puanı 4,93 olarak bulunmuştur. Yani; ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

#### **4.2.Alt Problemlere İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

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

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

Araştırmanın birinci alt problemi ‘*İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*’ şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin test edilmesi için yapılan  $t$  testi sonuçları ilgili verilerle birlikte tablo 4.2’de sunulmaktadır.

**Tablo 4. 2.**  
**Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Öz Yeterlik İnançları  $t$  Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Performans Başarıları	Erkek	180	5,90	0,62	0,802	0,423
	Kadın	322	5,85	0,70		
Dolaylı Yaşantılar	Erkek	180	5,90	0,62	1,311	0,190
	Kadın	322	5,85	0,70		
Sözel İkna	Erkek	180	5,90	0,62	1,096	0,274
	Kadın	322	5,85	0,70		
Fizyolojik ve Duygusal Durum	Erkek	180	5,90	0,62	0,784	0,434
	Kadın	322	5,85	0,70		
<b>TOPLAM ÖZ YETERLİK</b>	Erkek	180	5,90	0,62	<b>1,346</b>	<b>0,179</b>
	Kadın	322	5,85	0,70		

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi ilköğretim öğretmenlerin öz yeterlikleri genel toplamı ve alt boyutlarının öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre önemli bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan  $t$  testi sonucunda  $P>0,05$  bulunduğundan önemli bir farklılık göstermemektedir. Buna göre öğretmenlerin cinsiyetlerinin onların öz yeterlik inançlarını farklılaştırmadığı söylenebilir.

Bu bulguyu Zararsız’ın (2012), Benzer’in (2011), Üstüner vd’in (2009), Gençtürk’ün (2008), Turcan’ın (2011) ve Barut’un (2011) çalışmaları da aynı şekilde desteklemektedir.

Altunbaş (2011) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları” üzerine yaptığı araştırmasında sınıf öğretmenlerinin genel öz yeterlik ve alt boyutlarında yeterlik cinsiyetlere göre kadınların lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2012) sınıf

öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı farklılık oluşturduğunu ve bu farklılığın erkek öğretmenlerin lehine bir sonuç gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşen bir sonuç değildir.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesinin nedeni; öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanmada ne derece başarılı olabileceğine ilişkin duyduğu inançlarının her iki grubun da aynı yeterliğe sahip olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Denizoğlu'na göre öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemesinin nedeni, sosyal yaşamda kadınların özellikle son yıllarda daha aktif rol almalarından ve ailede, okul ve meslek hayatlarında görülen eşitsizliğin eskiye göre daha az yaşanıyor olmasından ve erkeklerle kadınlar arasındaki farklılıkların günden güne kapanıyor olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir (Korkut ve Babaoğlu, 2012).

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

Araştırmanın ikinci alt problemi “*İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları branş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?*” şeklinde ifade edilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin branşlarına göre öz yeterlik inançları ortalama puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Anova analizinde ilk olarak grupların varyanslarının eşitliği levne testi ile test edilmiştir. Levene testi sonucuna göre  $F=0,567$  ( $p>725$ ) olduğundan grupların varyansları eşittir. Anova testine ilişkin bulgular Tablo 4.3’de verilmektedir.

**Tablo 4.3.**

**İlköğretim Öğretmenlerinin Branşlarına Göre Öz Yeterlik İnançları Alt Boyutları Ortalama Puanları ve Standart Sapmalarına Anova Testi Sonuçları**

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Branş</i>	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
<b>Performans Başarıları</b>	Sosyal bilgiler	103	5,77	0,62	1,408	0,220
	Matematik ve fen	98	5,86	0,74		
	Sınıf öğretmeni	119	5,97	0,58		
	Yabancı dil	67	5,93	0,75		
	Sanat ve spor	61	5,79	0,69		
	Diğer	54	5,81	0,70		
<b>Dolaylı Yaşantılar</b>	Sosyal bilgiler	103	4,56	1,04	0,948	0,449
	Matematik ve fen	98	4,70	1,03		
	Sınıf öğretmeni	119	4,75	1,05		
	Yabancı dil	67	4,54	1,06		
	Sanat ve spor	61	4,85	1,05		
	Diğer	54	4,65	0,95		
<b>Sözel İkna</b>	Sosyal bilgiler	103	5,28	1,03	0,551	0,738
	Matematik ve fen	98	5,45	0,88		
	Sınıf öğretmeni	119	5,33	1,05		
	Yabancı dil	67	5,33	1,05		
	Sanat ve spor	61	5,29	1,04		
	Diğer	54	5,19	1,09		
<b>Fizyolojik ve Duygusal Durum</b>	Sosyal bilgiler	103	3,77	1,07	0,354	0,880
	Matematik ve fen	98	3,90	1,09		
	Sınıf öğretmeni	119	3,81	1,21		
	Yabancı dil	67	3,93	1,12		
	Sanat ve spor	61	3,74	1,32		
	Diğer	54	3,75	1,14		
<b>TOPLAM ÖZ YETERLİK</b>	Sosyal bilgiler	103	4,85	0,68	<b>0,567</b>	<b>0,725</b>
	Matematik ve fen	98	4,98	0,69		
	Sınıf öğretmeni	119	4,98	0,70		
	Yabancı dil	67	4,94	0,71		
	Sanat ve spor	61	4,92	0,79		
	Diğer	54	4,86	0,72		

Tablo 4.3’de görüldüğü gibi öğretmenlerin branşlarına göre, ölçek boyutları ve bütününde  $P>0,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde bazı araştırmalarda bu araştırma sonuçları ile ilgili benzer sonuçlar elde edildiği görülürken bazı farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Turcan’ın (2011) çalışmasında öğretmenlerin toplam öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılık görülmeyp aynı şekilde alt boyutlarına bakıldığında yani “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” alt boyutlarında sınıf ve branş öğretmenleri açısından puanlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir; ancak “öğrencilerle etkileşim” alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Bu bulgu kısmen da olsa araştırma bulgularımızla örtüşmektedir. Diğer araştırma sonuçları incelendiğinde Sağlam (2007), Üstüner vd.(2009), Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) ve Korkut ve Babaoğlu’nun (2012) çalışmasında da öğretmenlerin toplam öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Zararsız (2012), Benzer (2011), Gençtürk’ün (2008) araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında öz yeterlik inançları branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Bu araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin toplam öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında öz yeterlik inançları, öğretmenlerin branşlarına göre öğretmen öz yeterliğini farklılaştırmadığı söylenebilir. Bu bulgu, farklı branşlara sahip olan öğretmenlerin öz yeterliklerini arttırmada farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının branşa bakılmaksızın bütün öğretmenlerin öğretme konusunda kendilerini mesleki açıdan eşit düzeyde gördüklerini göstermektedir.

### 4.2.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi ‘‘İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mesleki kıdemlerine göre önemli bir farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde belirtilmiştir.

İlköğretim öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre öz yeterlik inançları ortalama puanları arasındaki farkı belirleyebilmek için tek yönlü varyans analizi ile farklılığın yönünü belirlemek amacıyla LSD testi kullanılmıştır. Anova analizinde ilk olarak grupların varyanslarının eşitliği Levene testi ile test edilmiştir. Levene testi sonucuna göre  $F=0,814$  ( $p>0,05$ ) olduğundan grupların varyansları eşittir. Anova testine ilişkin bulgular Tablo 4. 4’de verilmektedir.

**Tablo 4.4.**

#### Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Öz Yeterlik İnançları Ortalama Puanları ve Standart Sapmalarına Anova Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Mesleki Kıdem</i>	<i>n</i>	<i>—</i>	<i>SS</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Anlamlı Fark</i>
<b>Performans Başarıları</b>	A-1-5 yıl	59	5,81	0,67	1,146	0,334	
	B-6-10 yıl	72	5,77	0,72			
	C-11-16 yıl	99	5,84	0,74			
	D-17-21 yıl	98	5,85	0,69			
	E-22 yıl ve üzeri	174	5,95	0,60			
<b>Dolaylı Yaşantılar</b>	A-1-5 yıl	59	4,83	1,00	1,226	0,299	
	B-6-10 yıl	72	4,45	0,98			
	C-11-16 yıl	99	4,68	1,11			
	D-17-21 yıl	98	4,73	0,87			
	E-22 yıl ve üzeri	174	4,68	1,10			
<b>Sözel İkna</b>	A-1-5 yıl	59	5,45	0,97	0,810	0,519	

	B-6-10 yıl	72	5,24	1,05			
	C-11-16 yıl	99	5,37	0,96			
	D-17-21 yıl	98	5,20	1,04			
	E-22 yıl ve üzeri	174	5,36	1,03			
<b>Fizyolojik ve Duygusal Durum</b>	A-1-5 yıl	59	4,23	1,06	3,735	<b>0,005</b>	<b>A&gt;C, A&gt;D A&gt;E, B&gt;E</b>
	B-6-10 yıl	72	4,01	1,08			
	C-11-16 yıl	99	3,80	1,03			
	D-17-21 yıl	98	3,80	1,17			
	E-22 yıl ve üzeri	174	3,62	1,23			
<b>TOPLAM ÖZ YETERLİK</b>	A-1-5 yıl	59	5,08	0,70	<b>0,814</b>	<b>0,516</b>	
	B-6-10 yıl	72	4,88	0,71			
	C-11-16 yıl	99	4,93	0,69			
	D-17-21 yıl	98	4,91	0,68			
	E-22 yıl ve üzeri	174	4,91	0,73			

Tablo 4.4’de görüldüğü gibi Performans Başarıları ( $F=1,146$ ;  $p>0,05$ ), Dolaylı Yaşantılar ( $F=1,226$ ;  $p>0,05$ ), Sözel İkna ( $F=0,810$ ;  $p>0,05$ ) alt boyut puanları ve Toplam Öz Yeterlik ( $F=0,814$ ;  $p>0,05$ ) ölçek puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Fizyolojik ve Duygusal Durum alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $F=3,735$ ;  $p<0,05$ ). Farkın kaynağına ilişkin yapılan LSD post hoc testi sonuçlarına göre 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum alt boyut puanları 1-5 yıl ( $\bar{x}=4,23$ ), 11-16 yıl ( $\bar{x}=3,80$ ), 17-21 yıl ( $\bar{x}=3,80$ ) ve 22 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3,62$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum alt boyut puanları ( $\bar{x}=4,01$ ), 22 yıl ve üzeri ( $\bar{x}=3,62$ ) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Konu ile ilgili araştırmalar incelendiğinde, bu araştırma bulgularıyla benzeyen ve benzemeyen sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Örneğin, Benzer'in (2011) araştırmasında da öğretmenlerin toplam öz yeterlik ve alt boyutlarda öz yeterlik inançları mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu farklılık bu araştırma bulgularının tam tersidir; örneğin öz yeterlik alt boyutlarında “öğretim stratejilerinde öz yeterlik”, “sınıf yönetiminde öz yeterlik”, ve toplam öz yeterlik alt boyutlarında 16-20 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 0-5 yıl kıdemi olan öğretmenlere göre kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri görülmüştür. Yine diğer araştırma sonuçlarına bakıldığında Zararsız (2012), Turcan (2011), Gençtürk (2008), Eskici (2013) öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça, kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri sonucu tespit edilmiştir.

Korkut ve Babaoğlan (2012) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve Gömleksiz ve Serhatlıoğlu (2013) okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları üzerine yaptıkları araştırmasında öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır.

Bu araştırma bulgularına benzeyen sonuçlar elde edilen bazı araştırmalar da bulunmaktadır. Örneğin; Altunbaş'ın (2011) “Sınıf Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları” üzerine yaptığı araştırmasında; genel öz yeterlik ve alt boyutları olan “öğretimsel stratejilerde yeterlik”, “sınıf yönetiminde yeterlik”, “öğrenci katılımında yeterlik” en yüksek ortalamalar 1-10 yıl iken en düşük ortalamalar 21 yıl ve üstü kıdem yılına sahip sınıf öğretmenlerinde görülmektedir.

Bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin genel öz yeterlik inançlarında bir farklılık bulunmazken alt boyutlarından biri olan “fizyolojik ve duygusal durum” puanlarının 1-5 yıl ve 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin, 22 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olmasının nedeni; öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi artabileceğinden öz yeterlik inançları düşebileceği sonucuna varılabilir. Cherniss'e göre tükenmişlik; yoğun stres ve doyumsuzluğa tepki olarak bireyin psikolojik olarak işinden soğuması durumudur (Akt: Başol ve Altay, 2009: 194). Öğretmenlerin yaşadıkları yoğun iş stresinden



dolayı zamanla fizyolojik ve psikolojik olarak çökmesine yani; mesleki deformasyona neden olabilir. Bu durum öğretmenlerin tükenmişlik sendromu yaşamalarına yol açar. Tümkaya'ya göre öğretmenlerin tükenmişliğinin nedeni; zor öğretim koşullarına, disiplinsiz öğrencilere, öğretim durumuna ve yönetim desteğinin eksikliğine tepki olarak geliştirilen olumsuz bir örnek olarak geliştirilebilir (Akt: Başol ve Altay, 2009: 196).

Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi yüksek olan öğretmene göre kendilerini daha yeterli hissetmelerinin sebeplerinden biri de mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin bilgilerinin taze olması, öğretim heyecanı ve isteği içerisinde olması olabilir. Öz yeterlik inancı, öğrenmenin başlangıç aşamalarında daha esnektir ve öğretmen yeterliğinin gelişiminde hizmet öncesi eğitim ve ilk öğretmenlik yıllarındaki deneyimler olduğu düşünülmektedir (Mulholland ve Wallance, 2001; Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005'den akt: Bümen ve Ercan Özaydın, 2013).

Bir başka neden de öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların sınıf ortamında teknolojiyi yeterince kullanıp kullanmamasında önemli rol oynar. Bilim ve teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde bilgiye ulaşılması kolaydır ancak öğretmenler bilgiyi aktarırken geleneksel öğretim metotlarını kullanırlarsa yetersiz kalabilirler ve bu durum onların öz yeterlik inançlarının düşmesine neden olabilir. Çağın gerekleri doğrultusunda yetiştirilmiş, öğrencilerini içinde bulunduğumuz zamanın özellikleri doğrultusunda eğitebilecek, bilgi teknolojilerini kullanarak bilgiye ulaşma ve kullanma konusunda donanımlı öğretmenler yetiştirmek, eğitim alanında ülkelerin en temel görevlerindedir (Gelen ve Özer, 2008: 41). Kocaoğlu ve Akgün'e (2015) göre öğretmenlerin sahip oldukları fatih projesinin getirmiş olduğu teknolojileri kullanmaya yönelik öz yeterlik inancı algılarının kıdeme göre farklılık gösterdiği tespit edilmiş ve kıdemi 26 yıl ve üstü olan grubun öz yeterlik algısı, daha az kıdeme sahip diğer tüm gruplardan anlamlı olarak daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Sağlam'ın (2007) yaptığı araştırmada mesleki kıdemi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının 20 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır.

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

Araştırmanın dördüncü alt problemi ‘‘İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mezun olunan fakülte değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’’ şeklinde belirtilmiştir.

Bu alt problemin test edilmesi için yapılan *t* testi sonuçları ilgili verilerle birlikte tablo 4.5’de sunulmaktadır.

**Tablo 4.5.**

#### Öğretmenlerin Mezun Olunan Fakülteye Göre Öz Yeterlik İnançları *t* Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Mezun Olduğu Fakülte</i>	<i>n</i>	<i>-</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Performans Başarıları</b>	Eğitim fakültesi	384	5,85	0,67	-0,627	0,531
	Diğer	118	5,90	0,68		
<b>Dolaylı Yaşantılar</b>	Eğitim fakültesi	384	4,62	1,04	<b>-2,165</b>	<b>0,031</b>
	Diğer	118	4,86	1,01		
<b>Sözel İkna</b>	Eğitim fakültesi	384	5,31	1,03	-0,762	0,446
	Diğer	118	5,39	0,95		
<b>Fizyolojik ve Duygusal Durum</b>	Eğitim fakültesi	384	3,76	1,17	<b>-2,052</b>	<b>0,041</b>
	Diğer	118	4,01	1,08		
<b>TOPLAM ÖZ YETERLİK</b>	Eğitim fakültesi	384	4,89	0,71	<b>-2,067</b>	<b>0,039</b>
	Diğer	118	5,04	0,68		

Tablo 4.5’de görüldüğü gibi Öz Yeterlik Kaynakları ölçek puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $t=-2,067$ ;  $p<0,05$ ). Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin toplam öz yeterlik kaynakları ölçek puanları ( $=5,04$ ), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin toplam öz yeterlik kaynakları ölçek puanlarından ( $=4,89$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Performans Başarıları ( $t=-0,627$ ;  $p>0,05$ ) ve Sözel İkna ( $t=-0,762$ ;  $p>0,05$ ) alt boyut puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

Dolaylı Yaşantılar alt boyut puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $t=-2,165$ ;  $p<0,05$ ). Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin dolaylı yaşantılar alt boyut puanları ( $M=4,86$ ), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dolaylı yaşantılar alt boyut puanlarından ( $M=4,62$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Fizyolojik ve Duygusal Durum alt boyut puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir ( $t=-2,052$ ;  $p<0,05$ ). Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum alt boyut puanları ( $M=4,01$ ), eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum alt boyut puanlarından ( $M=3,76$ ) anlamlı düzeyde daha yüksektir.

Öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre öz yeterlik inançlarında önemli farklılıklar olup olmadığını araştıran diğer çalışmalara bakıldığında bu araştırma sonuçlarını destekleyen veya örtüşmeyen bulgulara rastlanılmıştır. Örneğin; Benzer'in (2011) "İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi" adlı araştırmasında 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 görülmediği sonucuna varmıştır. Bu bulguyu destekleyen diğer çalışmalarda (Gençtürk ve Memiş, 2010; Gençtürk, 2008; Altunbaş, 2011) bulunmaktadır.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde Üstüner vd. (2009) araştırmasında eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları, diğer fakültelerden (fen-edebiyat, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri vb.) daha yüksek çıktığı sonucuna varmışlardır. Bu bulgu bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Araştırma sonuçlarını destekleyen bulgu ise Barut (2011) çalışmasında İlköğretim 2. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz yeterlik inançları mezun

olunan fakülteye göre anlamlı farklılık bulunduğu ve bu farklılığın eğitim ve fen fakültesi dışında bir başka yükseköğretim kurumundan mezun olan (dil, tarih, coğrafya, vb) öğretmenlerin öz yeterlik inançları eğitim fakültesinden mezun olanlardan daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2004) öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz yeterlik inancı üzerine yaptıkları çalışmada fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inancı eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inancından daha yüksek çıktığı sonucuna varmışlardır.

Eğitim fakülteleri dışında diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından yüksek olması oldukça ilginç bir sonuçtur; çünkü eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmek amacıyla kurulmuş fakültelerdir. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre düşük çıkmasının nedeni; eğitim fakültesi mezunu olmayıp formasyon alan öğretmenlerin toplumun ön yargısını değiştirmek için kendilerini daha yeterli olduklarına inanmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları dolaylı yaşantılar alt boyut puanları, eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançları dolaylı yaşantılar alt boyut puanlarından daha yüksek olmasının nedeni; öğretmenlerin meslektaşlarının yaptıkları hataları gözlemlemesi veya onların eksiklerini fark etmesi, onlara nasıl daha iyi öğretmen olunacağı hakkında yararlı bilgiler sağlamış olabilir.

Diğer fakültelerden (fen-edebiyat, mesleki ve teknik eğitim fakülteleri vb) mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından yüksek olmasının bir başka nedeni de, bu fakültelerden mezun olan öğretmenlerin alan bilgisine yönelik detaylı çalışmaları onların öz yeterlik inançlarının arttırmasına etki etmiş olabilir.

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

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları öğretmenlerin çalıştıkları okulda öğrenim gören öğrenci sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Bu alt problemin test edilmesi için yapılan *t* testi sonuçları ilgili verilerle birlikte tablo 4.6’da sunulmaktadır.

**Tablo 4.6.**

#### Öğretmenlerin Çalıştıkları Okuldaki Öğrenim Gören Öğrenci Sayısı *t* Testi Sonuçları

<i>Alt Boyutlar</i>	<i>Okuldaki Öğrenci Sayısı</i>	<i>n</i>	<i>–</i>	<i>SS</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
<b>Performans Başarıları</b>	500’den az	82	5,86	0,61	-0,044	0,965
	500’den fazla	420	5,86	0,69		
<b>Dolaylı Yaşantılar</b>	500’den az	82	4,66	1,01	-0,152	0,880
	500’den fazla	420	4,68	1,04		
<b>Sözel İkna</b>	500’den az	82	5,36	0,92	0,366	0,715
	500’den fazla	420	5,32	1,03		
<b>Fizyolojik ve Duygusal Durum</b>	500’den az	82	3,89	1,12	0,574	0,566
	500’den fazla	420	3,81	1,16		
<b>TOPLAM</b>	500’den az	82	4,95	0,67	<b>0,269</b>	<b>0,788</b>
<b>ÖZ YETERLİK</b>	500’den fazla	420	4,92	0,72		

Tablo 4.6 incelendiğinde Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği ve alt boyut puanlarının okuldaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ). İlköğretim öğretmenlerinin toplam öz yeterlik inançları ve alt boyutlarında öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki öğrenim gören öğrenci sayısı değişkenine göre öz yeterlik inançlarını farklılaştırmadığı söylenebilir.

Konu ile alakalı alan yazın taraması yapıldığında öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki öğrenim gören öğrenci sayısı değişkeni ile ilgili herhangi bir araştırma sonucuna rastlanılmamıştır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının onların görev yaptıkları okullardaki öğrenci sayısına göre anlamlı farklılık göstermemesi, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri kullanmadaki öz yeterlik inançlarının gelişmesinde farklı etkilere sahip olmadığını göstermektedir. Okuldaki öğrenci sayısının fazla ya da az olması öğretmen öz yeterliğinin arttırılmasında belirleyici bir unsur olmadığı sonucuna varılabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Aşağıda araştırmada elde edilen bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar doğrultusunda yapılan önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Araştırma Problemine İlişkin Sonuçlar

Araştırma probleminde, *‘İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının onların bireysel özelliklerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?’* şeklinde belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek puana sahip öz yeterlik kaynaklarının “öğretmenlik becerilerinin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirme”, “öğretimle ilgili hatalardan ders çıkarma”, “verilen derslerin daha etkili öğretim stratejileri ve becerileri geliştirmesi”, “sınıf içindeki öğretim deneyimlerinden çok şey öğrenme” maddelerinde yer alan ifadelerde olduğu saptanmıştır. En düşük puana sahip öz yeterlik kaynakları “öğretmenleri sınıf ortamında gözlemlemek için önemli fırsatların olması”, “öğretirken hata yapıldığı zaman kalp atışlarının hızlanması”, “hata yapma korkusu öğretim yeteneğini etkilemesi”, “sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesinin endişelendirmesi” maddelerinde görülmüştür.

Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği puan ortalaması 4,93 olarak bulunmuştur. Puan aralığı (1-7) dikkate alındığında araştırmaya katılan öğretmenlerin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin puanlarının “çoğunlukla doğru” düzeyinde olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin en yüksek öz yeterlik kaynakları “performans başarıları” ve “sözel ikna” olduğu; en düşük öz yeterlik kaynağı ise “fizyolojik ve duygusal durum” olduğu saptanmıştır.

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

Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançları, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

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

Öğretmenlerinin branşlarına göre öz yeterlik inançları, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

### **5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında öz yeterlik puanları incelendiğinde, performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna, alt boyut puanları ve toplam öz yeterlik ölçek puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir; ancak fizyolojik ve duygusal durum alt boyut puanlarının öğretmenlerin mesleki kıdemine göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Bu farklılık 22 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum puanlarının daha yüksek olduğu ve mesleki kıdemi 6-10 yıl olan öğretmenlerin fizyolojik ve alt boyut puanları 22 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin mesleki kıdemi arttıkça kendilerini daha az yeterli hissettikleri, mesleki kıdemleri azaldıkça kendilerini daha fazla yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülteye göre toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında öz yeterlik puanları incelendiğinde yapılan *t* testi sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik inançları onların mezun oldukları fakülteye göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılığın kaynağı ise diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin eğitim fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksektir.

Performans Başarıları ve Sözel İkna alt boyutunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının onların mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Dolaylı Yaşantılar alt boyut puanlarının öğretmenlerin mezun



olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin dolaylı yaşantılar öz yeterlik inançlarının eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin dolaylı yaşantılar öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir. Fizyolojik ve Duygusal Durum alt boyut puanlarının öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre anlamlı farklılık gösterdiği bulgusu elde edilmiştir. Diğer fakülte mezunu öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum öz yeterlik inançları eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durum öz yeterlik inançlarından anlamlı düzeyde daha yüksektir.

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

Öğretmenlerinin çalıştıkları okullardaki öğrenim gören öğrenci sayısına göre öz yeterlik inançları, ölçeğin bütününde ve alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılık göstermediği saptanmıştır.

## **5.2.Öneriler**

### **5.2.1.Uygulayıcılara Yönelik Öneriler**

- 1- Hizmet içi eğitim seminerlerinde öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırıcı ve sınıf içi uygulamalara yansıtma becerileri kazandırabilecek uygulamalar yapılmalıdır.
- 2- Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırmak ve onların güdülenmelerini sağlamak için onlara ödüller verilmelidir (takdirname, teşekkür, maaş ödüllendirilmesi, yılın öğretmeni ödülü vb.).
- 3- Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırmak adına öğretmenlerin geleneksel öğretim metotlarını kullanmalarından uzaklaştırıp, onların sınıf ortamında teknolojiyi yeterince kullanmalarını sağlanmalı ve gerekirse buna yönelik seminerler ve kurslar düzenlenmelidir.

- 4- Öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesi gereklidir. Örneğin; gelir düzeyinin iyileştirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılması, eğitime daha çok kaynak ayrılması gereklidir. Bu durum onların öz yeterlik inançlarının artmasına katkı sağlar.
- 5- Mesleki kıdemi arttıkça öz yeterlik inançlarında azalma olan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını arttırmak için öğretmenlere diğer mesleklerde olduğu gibi “meslekte yıpranma payı” verilmelidir. Çünkü öğretmenlik; strese dayalı, sabır gerektiren, çok fazla çaba ve emek sarf edilen bir meslek olduğundan dolayı vücutta olumsuz etkiler bırakabilir ve bu yüzden öğretmenlere yıpranma payı verilirse onların öz yeterlik inançlarında olumlu katkılar sağlayabilir.

### 5.2.2.Araştırmacılara Öneriler

- 1- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ölçen çeşitli araştırmalar yapıp, onların öz yeterlik inançlarını arttırıcı çalışmalar yapılabilir.
- 2- Bu çalışmanın evrenini sadece resmi okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Özel okullarda görev yapan ilköğretim öğretmenleri üzerinde çalışmalar yapılabilir.
- 3- İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını saptamaya yönelik olan bu araştırma sadece İzmir ilinin Buca ilçesini kapsamaktadır. Bu araştırma hem Türkiye'nin başka illerinde de hem de İzmir ilini merkez ilçelerinin tamamını kapsayıcı ve farklı kademelerde araştırmalar yapılabilir.
- 4- Öğretmen öz yeterliği ve alt boyutlarına etki edebilecek başka değişkenler ile de konu araştırılmalı ve gelecekte yapılacak çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılmalıdır.

- 5- Bu araştırma sonunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarında toplam öz yeterlik ve alt boyutlarında öz yeterlik puanlarına bakıldığında mesleki kıdemlerinde ve mezun oldukları fakülte değişkenine göre önemli düzeyde farklılıklar olduğu görülmüştür ve gelecekte yapılacak çalışmalarda bu değişkenler genişleterek detaylı bir araştırma yapılabilir.
- 6- Araştırmanın ileriki yıllarda tekrarı yapılmalıdır. Öğretmenlerin öz yeterlik algılarında değişme olup olmadığı araştırılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B ve Kurbanoglu, S. (2004). *Öğretmenlerin Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma*. Ankara Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 27,11-20.
- Altunbaş, S. (2011). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Aslan, E. (1992). Benlik Kavramı ve Bireyin Yaşamındaki Etkileri. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4,7-14.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Balcı, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Balcı, E. (1992). *Ödüller Güdüleme Kuramları ve Türkiye’de Öğretmen Ödülleri*. Ankara: Adım Yayıncılık.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81, New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercices of control*. New York: W.H Freeman and company.
- Bandura, A. (2004). La théorie d’Albert Bandura: synthèse: *Le sentiment d’auto-efficacité, De l’apprentissage social au sentiment d’efficacité personnelle*. Autour de l’oeuvre d’Albert Bandura, L’Harmattan, 175.

- Barut, E. (2011). *İlköğretim 2. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerin Öz Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Ankara İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Başol, G. ve Altay, M. (2009). Eğitim Yöneticisi ve Öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15 (58), 191-216.
- Bayrak, İ. (2005). *Öğretmenin Gücü*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bloom, B.S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (D.A.Özçelik, Çev), Ankara: Pegem Akademi.
- Bolat, O.İ. (2011). *Öz-yeterlilik ve Lider Üye Etkileşimi İlişkisi: Göze Girme Davranışları ve Güç Mesafesinin Etkisi*. (4-16). Ankara: Detay yayıncılık.
- Buluç, B. ve Demir, S. (2015). İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ile İş doyumları Arasındaki İlişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 289-308.
- Bümen, N.T ve Ercan Özyayın, T. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Öz yeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler, *Eğitim ve Bilim*, 38 (169),109-125.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 14. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Carnegie, D. (2013). *Daha Kaliteli Bir Yaşam*.(143-163). İstanbul: Nemesis.

- Coulibaly, M. ve Karsenti, T. (2013). Étude du Sentiment d'Auto-Efficacité des Enseignants du Secondaire au Niger à l'Égard de l'Ordinateur. *Mcill Journal of Education*, 48 (2), 383-401.
- Çakır, M.A. (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. Kaya, A. (Ed.) *Eğitim Psikolojisi*, (341-360), Ankara: Pegem Akademi.
- Çalık, T. Koşar, S. Kılınç, A.Ç ve Er, E. (2013). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Değişime Direnme Davranışları ile Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4),1-11.
- Çapa Aydın Y., Uzuntiryaki, E., Temli, Y. ve Tarkın, A. (2013). Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği'nin Türkçeye Uyarlanması. *İlköğretim Online*, 12 (3), 749-758.
- Çapa, Y., Çakıroğlu J ve 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
- Çelikkaya, H. (2009). *Eğitim Bilimlerine Giriş (Eğitimcilik ve Öğretmenlik)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çetin, I. Aca, Z. Baysal, B. ve Şenaras, A.E. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Kaygı, Yalnızlık ve Özsaygı Düzeylerinin Faktör Analizi ile İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 46, 13-27.
- Çiltaş, A. (2011). Eğitimde Öz-Düzenleme Öğretiminin Önemi Üzerine Bir Çalışma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 1-11.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2010).Yeni Fen ve Teknoloji Öğretim Programının, İlköğretim Öğrencilerindeki Akademik Benlik Kavramı Gelişimine Etkisi. *Akademik Bakış Dergisi*, 21, 1-16.

- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Özelliklerinin Öğretmenlerin Öz Yeterlikleri Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğru, N. ve Peker, R. (2004). Öz Saygı Geliştirme Programının Lise Dokuzuncu Sınıf Öğrencilerinin Öz Saygı Düzeylerine Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 315-328.
- Dönmez, B. (2013). Motivasyon. Özdemir, S (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*.(186-227).Ankara: Pegem Akademi.
- Duru, E. Duru, S ve Balkıs, M. (2014). *Tükenmişlik, Akademik Başarı ve Öz Düzenleme Arasındaki İlişkilerin Analizi*. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 14 (4), 1263-1284.
- Duy, B. (2014). Güdülenme ve Bireysel Farklılıklar. Kaya, A. (Ed.). *Eğitim Psikolojisi*. (505-541), Ankara: Pegem Akademi.
- Eker, C. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1),162-178.
- Erdoğan, O. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik ve Başarı Algılarında Yordayıcı Olarak Akademik İyimserlik, Umut ve Mesleki Haz*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ertürk, S. (1975). *Eğitimde Program Geliştirme*. (2-23). Ankara: Cihan.
- Eskici, M. (2013). *İlköğretim Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşımına İlişkin Öz Yeterlik Algıları ile Tutumları*. Doktora Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eyyam, R. Doğruer, N. ve Meneviş, İ. (2012). Sosyal Öğrenme Kuramı. Kaya, Z (Ed.). *Öğrenme ve Öğretme Kuramları, Yaklaşımları, Modelleri*. (75-96). Ankara: Pegem Akademi.

- Galand, B. ve Vanlede, M. (2004). Le Sentiment d'efficacité Personnelle Dans L'apprentissage et La Formation: Quel Rôle Joue-t-il? D'où vient-il? Comment Intervenir?. *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, 29, 4-14.
- Gelen, İ ve Özer, B. (2008). Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerine Sahip Olma Düzeyleri Hakkında Öğretmen Adayları ve Öğretmenlerin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 40-53.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi, *İlköğretim Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Gömleksiz, M.N ve Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Görüşleri, *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (7), 201-221.
- Gülşen, C ve Gökyer, N. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Anı yayını.
- Gür, G. (2008). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterliklerinin Yordanması Üzerine Bir Çalışma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Heaton, M. (2013). *An Examination of The Relationship Between Professional Learning Community Variables and Teacher Self-Efficacy*. University of Windsor, Ontario, Canada.
- Hoy, A.W ve Spero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343- 356.



- İsrael, E. (2007). *Öz Düzenleme Eğitimi, Fen Başarısı ve Öz yeterlilik*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kağıtçıbaşı, Ç ve Cemalcılar, Z. (2015). *Dünden Bugüne İnsan ve İnsanlar (Sosyal Psikolojiye Giriş)*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kan, A. (2011). Albert Bandura ve Sosyal Öğrenme Kuramı. Büyükalan Filiz, S. (Ed).*Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*.(77-95).Ankara: Pegem Akademi.
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekışık Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kenç, M.F. ve Oktay, B. (2002). Akademik Benlik Kavramı ve Akademik Başarı Arasındaki İlişki. *Eğitim ve Bilim*, 27 (124),71-79.
- Kılınç, A.İ ve Öğdem, Z. (2013). Mesleki Bir Öğrenme Toplumu Olarak Okul Kavramı. Özdemir, S (Ed.). *Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama*.(334-349).Ankara: Pegem Akademi.
- Kiremit, H. (2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kocaoğlu, B.Ü ve Akgün, Ö.E. (2015). Lise Öğretmenlerinin Fatih Projesi Teknolojilerini Kullanmaya Yönelik Öz Yeterlik İnançları, *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 259-279.
- Korkmaz, İ. (2009). Sosyal Öğrenme Kuramı, Yeşilyaprak, B (Ed.). *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim*.(218-238). Ankara: Pegem Akademi.

- Korkut, K ve Babaoğlan, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8, (16), 269-281.
- Krishnamurti, J. (2012). *Eğitim ve Yaşamın Anlamı*. (Açıkgöz, A., Çev).(7-86). İstanbul: Omega Yayınevi.
- Kurbanoglu, S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi, *Bilgi Dünyası*, 5(2),137-152.
- Kurt, İ. (2008). *Psikolojiden Kültüre*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Letwinsky, K.M. (2012). *Teacher Self-Efficacy and The Use of The Internet to Cultivate Mathematics Literacy*. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Education in Educational Leadership. University Of Phoenix United States
- MEB. (2001). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimde Kalite Paneli*. Ankara: MEB Yayınları
- MEB. (2008). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü
- Nasta, K.A. (2007). *Influence of Career Self-Efficacy Beliefs on Career Exploration Behaviors*. New York The State University The Department of Psychology, Master's Thesis.
- Norton, S.M. (2013). *A Phenomenological Investigation into The Self-Efficacy Beliefs of Teachers Who Have Persisted in the Teaching Profession*. Liberty University A Dissertation Presented in Partial Fulfillment Of the Requirements for the Degree Doctor of Education.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 281-290.

- Özcan, M. (2011). *Bilgi Çağında Öğretmen Eğitimi, Nitelikleri ve Gücü*, Türk Eğitim Derneği (TED) İktisadi İşletmesi Ankara.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Özkal, N. (2000). *İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Öztürk, T. (2014). *Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançlarının İl Eğitim Denetmenlerinin Denetim Davranışlarını Algılamalarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Pajares, F ve Urdan, T. (2005). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. United States: Informatin Age Publishing.
- Puozzo Capron, I. (t.y). *Le sentiment d'efficacité personnelle. Pour un nouvel enseignement/apprentissage des langue*. Université de Grenoble 3 and Université de Turin Revue Sciences Croisées en ligne 6,1-29.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Derslerinde Bilgi Teknolojisi Kaynaklarından Yararlanma Öz Yeterlikleri ve Etki Algılarının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sahranç, Ü. (2007). *Stres Kontrolü, Genel Öz-Yeterlik, Durumsal Kaygı ve Yaşam Doyumuyla İlişkili Bir Akış Modeli*. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Sakız, G. (2013).Başarıda Anahtar Kelime: Öz Yeterlik. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 185-2009.

- Sarı, A ve Akınoğlu, O. (2009). Öz-Düzenlemeli Öğrenme: Modeller ve Uygulamalar, M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 139-154.
- Seferoğlu, S ve Akbıyık, C. (2005). İlköğretim Öğretmenlerinin Bilgisayara Yönelik Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, Eğitim Araştırmaları, 19,89–101.
- Senemoğlu, N. (2006). İlköğretimin İlk Yıllarında Eğitim Durumlarının Betimlenmesine İlişkin Bir Çalışma. 04A704003 No.'lu Proje Raporu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi
- Senemoğlu, N. (2015). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (220-241). Ankara:Yargı yayınevi.
- Serratore, N. (2015). *Teaching towards self-regulation: The impact of stress, self-efficacy, and motivation*. Department of Psychology King's University College at Western University London, Canada.
- Shambaugh, R.W. (2008). *Teacher Self-efficacy, Collective Teacher Efficacy, Automatic Thoughts, States of Mind, and Stress in Elementary School Teachers*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Doctor of Psychology. PCOM Psychology Dissertations.
- Sönmez, V. (2010). *Öğretmen Elkitabı*. (135-194). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tertemiz, N ve Ağildere, S. (2015). Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnanç ve Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (1), 252-267.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Turcan, H.G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

- Uysal, İ ve Kösemen. S. (2013). Öğretmen Adaylarının Genel Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2,(2), 217-226
- Uzunoğlu, S. (2006). *Kişiliğin Deşifresi*. (17-22), İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Üstüner. M, Demirtaş. H, Cömert. M ve Özer. N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17,1-16.
- Yılmaz, K ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 147-167.
- Yılmaz, M. (2014). *Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillerinin Öğrenme Öğretme Anlayışları ve Fen Öğretimine Yönelik Öz yeterlik İnançları ile İlişkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.

## **EKLER**

1. Araştırma Ölçeği
2. Örneklemede Bulunan Resmi İlköğretim Okulları ve Öğretmen Sayıları
3. Anket Kullanım İzni
4. Ölçek Uygulamasına İlişkin Valilik Olur Yazısı

**KİŞİSEL BİLGİ FORMU****EK-1**

Sayın Meslektaşım;

Cevaplamak için almış olduğunuz ölçek "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları" adlı yüksek lisans tezinde kullanılacak ve gizli tutulacaktır. Bu sorulara vereceğiniz cevapların samimiyeti araştırmanın sağlıklı yapılabilmesi açısından oldukça önemlidir. Ölçeği cevaplamayı kabul ettiğiniz ve zaman ayırdığınız için teşekkür eder, saygılar sunarız.

Arştırmacı

Tuğçe KAÇAR  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman Öğretim Üyesi

Doç. Dr. Kadir BEYÇİOĞLU  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**KİŞİSEL BİLGİLER**

Aşağıdaki sorularla ilgili size uygun seçeneği X ile işaretleyiniz

- 1- Cinsiyet  Erkek  Kadın
- 2- Branşınız  Sosyal bilimler (Türkçe, Tarih, hayat bilgisi, İnsan hakları yurttaşlık, din kültürü vb)  
 Matematik ve Fen Bilimleri  
 Sınıf Öğretmeni  
 Yabancı dil  
 Sanat ve Spor (Resim, Müzik, Beden Eğitimi, Drama vb)  
Diğer (belirtiniz) : .....
- 3- Mesleki kıdeminiz  1-5 yıl arası  6-10 yıl arası  11-16 yıl arası  
 17-21 yıl arası  22 yıl ve üstü
- 4- Mezun olduğunuz fakülte  Eğitim fakültesi  Diğer
- 5- Çalıştığınız okuldaki öğrenci sayısı  500'den az  500'den fazla

## EK-1 (DEVAMI)

## ÖZ YETERLİK KAYNAKLARI ÖLÇEĞİ

		Kesinlikle doğru değil	Genellikle doğru değil	Bazen doğru	Ara sıra doğru	Çoğunlukla doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
1.	Öğretme konusunda birçok olumlu fırsatım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
2.	Diğer öğretmenlerin, öğretmenlik üzerine konuşmalarını dinlemek, bana öğretmenlik hakkında yararlı bilgiler sağlar.	1	2	3	4	5	6	7
3.	Diğerlerinden aldığım övgüler daha iyi öğretememi sağlıyor.	1	2	3	4	5	6	7
4.	Öğrencilere yanlış bilgi aktardığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7
5.	Diğer öğretmenlerin hatalarını gözlemek bana nasıl daha etkili bir öğretmen olunabileceğini öğretti.	1	2	3	4	5	6	7
6.	Öğrencilere iyi öğrettiğim zamanları net olarak hatırlarım.	1	2	3	4	5	6	7
7.	Sınıfta öğretmen olarak bulunma düşüncesi beni endişelendiriyor.	1	2	3	4	5	6	7
8.	Öğretmenleri sınıf ortamında gözlemek için önemli fırsatlarım oldu.	1	2	3	4	5	6	7
9.	Sınıf içindeki öğretme deneyimlerimden çok şey öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
10.	Saygı duyduğum insanlar, iyi bir öğretmen olduğumu söylediğinde onlara inanırım.	1	2	3	4	5	6	7
11.	Öğrencilere bir şeyler öğretmeye çalışırken başarılı oldum.	1	2	3	4	5	6	7
12.	Yetenekli öğretmenleri gözlemleyerek nasıl öğretmen olunacağını öğrendim.	1	2	3	4	5	6	7
13.	Hata yapma korkum öğretme yeteneğimi etkiler.	1	2	3	4	5	6	7
14.	Öğretmenliğe yönelik yeteneğim olduğunu duymak beni daha iyi öğretmeye teşvik eder.	1	2	3	4	5	6	7
15.	Öğretimle ilgili hatalarımdan ders çıkarabilirim.	1	2	3	4	5	6	7
16.	Öğrencilerle iletişim kuramamak beni korkutur.	1	2	3	4	5	6	7
17.	Verdiğim dersler daha etkili öğretme stratejileri ve becerileri geliştirmemi sağladı.	1	2	3	4	5	6	7



		Kesinlikle doğru değil	Genellikle doğru değil	Bazen doğru	Ara sıra doğru	Çoğunlukla doğru	Genellikle doğru	Her zaman doğru
18.	Diğer öğretmenlerin yaptığı hataları gözlemleyerek kendi öğretmenliğim hakkında güven kazandım.	1	2	3	4	5	6	7
19.	Diğer öğretmenlerin, iyi öğretmen olduğumu söylemeleri beni daha iyi öğretmeye motive eder.	1	2	3	4	5	6	7
20.	İyi öğretebilmeyi kişisel başarı olarak değerlendiririm.	1	2	3	4	5	6	7
21.	Diğer öğretmenlerin eksiklerini gördükçe nasıl daha etkili öğretebileceğimi öğrenebilirim.	1	2	3	4	5	6	7
22.	Öğretirken hata yaptığım zamanlarda kalp atışlarımın hızlandığını hissederim.	1	2	3	4	5	6	7
23.	Öğretmenlik becerilerim hakkında sık sık deneyimli insanlardan önemli geribildirimler alırım.	1	2	3	4	5	6	7
24.	Etkili bir öğretim ortamı sağlayamama düşüncesi beni endişelendirir.	1	2	3	4	5	6	7
25.	Öğretmenlik becerilerimin çoğunu gerçek ortamda öğretmenlik yaparak geliştirdim.	1	2	3	4	5	6	7
26.	Etkili öğretme konusunda diğerlerinin önerilerinden çok şey öğrenirim.	1	2	3	4	5	6	7
27.	Öğrencilerin derse katılımını sağlayamadığımda kaygılanırım.	1	2	3	4	5	6	7

## EK-2

**ÖRNEKLEMDE BULUNAN RESMİ İLKÖĞRETİM OKULLARI  
VE ÖĞRETMEN SAYILARI**

<b>KURUM ADI</b>	<b>ÖĞRETMEN SAYISI</b>
1- 23 Nisan İlkokulu	24
2- Tuğsavul İlkokulu	30
3- Vali Rahmi Bey İlkokulu	50
4- 80. Yıl Betontaş İlkokulu	15
5- 30 Ağustos İlkokulu	36
6- Akşemsettin İlkokulu	16
7- Meşkure Şamlı İlkokulu	50
8- Hasan Ali Yücel Ortaokulu	27
9- Saadet Emir Ortaokulu	52
10- Buca Ortaokulu	58
11- Buca Kıbrıs Şehidi Yüzbaşı Cengiz Topel Ortaokulu	19
12- Atatürk Ortaokulu	61
13- Ötüken Ortaokulu	20
14- Buca İmam Hatip Ortaokulu	32
15- Buca Burhan Özfatura Ortaokulu	12
<b>TOPLAM</b>	<b>502</b>

EK-3

## ANKET KULLANIM İZİNİ

Kimden: **Yesim Capa** (capa@metu.edu.tr)  
Gönderme tarihi: 19 Ekim 2015 Pazartesi 13:47:35  
Kime: TUĞÇE KAÇAR (tugcem57@hotmail.com)  
Bilgi: esent@metu.edu.tr (esent@metu.edu.tr)

Merhaba,

Olcegi kullanmanizda hicbir sakınca yoktur.

Iyi calismalar dilerim.  
Yesim Capa Aydin

Quoting TUĞÇE KAÇAR <tugcem57@hotmail.com>:

Merhaba Sayın Hocam,

Ben Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans programında öğrenim gören 2. sınıf öğrencisiyim. Kieffer ve Henson tarafından öğretmenler için geliştirilen Türkçe'ye uyarlanmış olduğunuz '' Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği''ni ''İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları'' adlı yazacağım yüksek lisans tezimde kullanmak istiyorum. Bu ölçeği kullanmama izin verirseniz çok sevinirim.

Saygılarımla

Tuğçe KAÇAR

Dokuz Eylül Üniversitesi  
Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği  
Yüksek Lisans Öğrencisi

EK-4

**ÖLÇEK UYGULANMASINA İLİŞKİN VALİLİK OLUR YAZISI**

T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.12695127

10.12.2015

Konu: Tuğçe KAÇAR  
Araştırma İzni

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİNE  
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)  
Buca/İZMİR

- İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)  
b) 24/11/2015 tarih ve 2185 sayılı yazınız.  
c) 09/12/2015 tarih ve 12018877-604.01.02-E.12665577 sayılı Valilik Onayı

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetçiliği yüksek lisans programı öğrencisi Tuğçe KAÇAR'ın "İkâğretimin Öğretmenlerinin Öz -Yeterlilik İnançları" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesi'nde bulunan ekteki listede yer alan ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (c) Valilik Onayı ile uygun görülmüştür.

Araştırmacı tarafından yapılan araştırmanın tamamlanmasından itibaren en geç iki hafta içinde Araştırmanın Teslimine İlişkin Taahhütname Tutanağı doldurulup, araştırmanın OD'ye aktarılması sağlanarak Müdürlüğümüze gönderilmesi gerekmektedir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

Metin ENDER KARABULUT  
Müdür a.  
Şube Müdürü

**EKLER:**

- 1- Valilik Onayı (1 sayfa)
- 2- Araştırma Değerlendirme Formu (1 sayfa)
- 3- Taahhüt Formu (1 sayfa)
- 4-Onaylı Veri Araçları (...sayfa)

Aşağıda Ayvazlar  
3070 sayılı yasa ile  
elektronik olarak imzalanmıştır

10.12.2015  
10.12.2015

Hükümet Konakı C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1. Binası/Şişli Konak/İZMİR  
Elektronik Adı: izmir.meb.gov.tr  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: N.GÖR Memur  
Tel: (0232) 477 21 37  
Faks: (0 312) 477 21 54

## EK-4 (DEVAMI)



T.C.  
İZMİR VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 12018877-604.01.02-E.12665577

09/12/2015

**Konu: Tuğçe KAÇAR**  
Araştırma İzni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi:a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı yazısı (Genelge 2012/13)

b) Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nün 24/11/2015 tarihli ve 2185sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Deneticiliği yüksek lisans programı öğrencisi Tuğçe KAÇAR'ın "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnançları" konulu tez çalışması için kullanacağı ölçekleri, Müdürlüğümüz Buca İlçesi'nde bulunan ekteki listede yer alan ilkökul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği ilgi (b) yazı ile belirtilmektedir.

Söz konusu ölçeklerin uygulanmasının, yukarıda adı geçen ilçenin ek listedeki okullarında 2015-2016 öğretim yılı eğitim öğretimi aksatmayacak ve eğitim kurumu yöneticilerinin uygun gördüğü şekilde yapılmasına oybirliği ile karar verilmiştir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Vefa BARDAKCI  
Müdür

OLUR  
09/12/2015  
Fatih DAMATLAR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Hükümet Konagi C Blok Strateji Geliştirme Hizmetleri 1 Bölümü Konak/İZMİR Ayrıntılı bilgi için: N.GÜR Memur  
Elektronik Ağ: izmir.meb.gov.tr Tel: (0 232) 477 21 37  
e-posta: strateji35\_1@meb.gov.tr Faks: (0 312) 477 21 07

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden eSzk0-509b-366e-a2a6-dba0 koda ile teyit edilebilir.