

T.C
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK İNANCI
KAYNAKLARININ BELİRLENMESİ

Mümine Akcaalan

Zonguldak, 2018

T.C
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

Yüksek Lisans Tezi

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ YETERLİK İNANCI
KAYNAKLARININ BELİRLENMESİ

Hazırlayan
Mümine Akcaalan

Tez Danışmanı
Doç. Dr. Ali Arslan

Zonguldak 2018

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

04/06/2018

Mümine Akcaalan



T.C.
BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 146282104005 numaralı Mümine AKCAALAN'ın hazırladığı “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Belirlenmesi” konulu ~~DOKTORA~~/YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 07/05/2018 Pazartesi günü saat 12:00'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan _____



Doç. Dr. Ali ARSLAN (Danışman)

Üye _____



Prof. Dr. Nuriye SEMERCİ

Üye _____



Dr. Öğr. Üyesi Murat İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

04/06./2018

Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: B.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı
Tez Başlığı	: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Belirlenmesi
Tez Yazarı	: Mümine Akcaalan
Tez Danışmanı	: Doç. Dr. Ali Arslan
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2018
Sayfa Adedi	: 76

Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını artıran faktörleri (kaynakları) belirlemek ve bu kaynakların öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program ve akademik başarı düzeyleri ile ilişkisini ortaya koymaktır. Çalışma, 2015-2016 öğretim yılı itibarıyla Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi 4.sınıf öğrencisi olan 437 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilere çalışma amacına uygun olarak frekans, yüzde, ortalama ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Çalışmaya göre, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını en çok artıran kaynağın psikolojik durum kaynağı olduğu ve bunu sırası ile performans başarıları, sözel ikna ve dolaylı yaşantılar kaynaklarının izlediği görülmektedir. Öz yeterlik inancını etkileyen kaynaklardan sözel ikna ve psikolojik durum kaynaklarının adayların öğrenim gördükleri bölümler bazında anlamlı farklılıklar oluşturduğu, performans başarıları ve dolaylı yaşantılar kaynaklarının ise anlamlı bir fark meydana getirmediği görülmüştür. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını artıran kaynakların cinsiyet ve bölüme göre farklılık oluşturmadığı da çalışmada ulaşılan bir diğer sonuçtur. Çalışma sonuçlarına göre; öğretmen yetiştirme programlarında var olan derslerin ve uygulamaların iyileştirilmesine yönelik düzenlemelerde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artıran kaynakların da dikkate alınması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Adayları, Öz Yeterlik İnancı, Öz Yeterlik İnancı Kaynakları.

ABSTRACT

Instution : B.E.Ü. Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title : Determining the Self-Efficacy Belief Sources of the Prospective Teachers
Author : Mümine Akcaalan
Advisor : Assoc. Prof. Ali Arslan
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2018
Total Number of Pages : 76

The aim of this study is to determine the factors (sources) that increase prospective teachers' self-efficacy beliefs and to show the relation of these sources with the gender of them, the programs they have studied and their academic achievement levels. Participants of study were 437 seniors in the Eregli Faculty of Education in the 2015-2016 academic year. The data of the study were collected with the " The Scale of Determining Self-Efficacy Belief Sources of Prospective Teachers". It was developed by researcher to determine the sources of self-efficacy beliefs of prospective teachers. In accordance with the purpose of study; frequency, percentage, average and multivariate analysis of variance (MANOVA) was applied to data. According to the study, prospective teachers stated that self-efficacy beliefs are increased mostly by emotional states factor. In addition to this, performance accomplishments, verbal persuasion, vicarious experience sources increase self-efficacy beliefs respectively. It was seen that verbal persuasion and emotional states affecting self-efficacy belief had significant difference in terms of the program prospective teachers study, performance accomplishments and vicarious experience sources had no significant difference. Another result was that the sources increasing the prospective teachers' self-efficacy belief didn't make a difference depending on gender and department. According to the study results; it is recommended to take into account the resources that increase the self-efficacy beliefs of teacher candidates in the arrangements for improving the courses and practices that exist in teacher training programs.

Keywords: Prospective Teachers, Self-Efficacy Belief, Self-Efficacy Belief Sources

ÖNSÖZ

Yalnızca bu tez çalışması sürecinde değil, tüm yüksek lisans öğrenimim boyunca bilgisini, fikir ve tecrübelerini paylaşan; desteğini ve yardımını esirgemeyen danışmanım Doç. Dr. Ali ARSLAN'a çok teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğreniminin bana kazandırdığı değerli dostum, yol arkadaşım Yasemin CENGİZ DEMİR'e varlığı, desteği ve dostluğu için çok teşekkür ederim.

Her zaman ve her durumda yanımda olan ve beni koşulsuz destekleyen, bu hayattaki en büyük şansım, varlığından güç aldığım sevgili eşim Hasan AKCAALAN'a; bu süreçte yeterince zaman ayıramadığım en kıymetli varlığım, sevgili oğlum Batuhan AKCAALAN'a sabır, hoşgörü ve sevgileri için sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Mümine AKCAALAN

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ	i
TEZ ONAYI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	2
1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı	2
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	2
1.2.1. Alt Problemler	3
1.3. Sayıtlılar	3
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.5. Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Öğretmenlik Mesleği.....	5
2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	6
2.3. Öz Yeterlik İnancı	10
2.4. Öz Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler	11
2.4.1. Bilişsel Süreçler	12
2.4.2. Motivasyonel Süreçler	13
2.4.3. Duyuşsal Süreçler	14
2.4.4. Seçme Süreçleri	15
2.5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları	16
2.6. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları	18
2.6.1. Performans Başarıları	19
2.6.2. Dolaylı Yaşantılar.....	20
2.6.3. Sözel İkna	20

2.6.4. Psikolojik Durum.....	21
2.7. İlgili Araştırmalar	22
2.7.1. Ülkemizde Yapılan Çalışmalar.....	22
2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	26
3. YÖNTEM	35
3.1. Araştırmanın Modeli	35
3.2. Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Aracı.....	37
3.3.1. Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği	37
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi	43
4. BULGULAR VE YORUM.....	44
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	44
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	54
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	56
SONUÇ	57
KAYNAKÇA.....	64
EKLER	71
EK-1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri	71
EK-2: Ölçek Örneği	74
ÖZ GEÇMİŞ	76

TABLolar LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı	35
Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı.....	36
Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı.....	36
Tablo 3.4: Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değer ve Açıklanan Varyans Değerleri	38
Tablo 3.5: Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri	39
Tablo 3.6: Uyum İndeksleri Değerleri	42
Tablo 3.7: Ölçek Maddelerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Neticesinde Elde Edilen Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları Ve İç Tutarlılık Katsayıları	42
Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının Performans Başarıları Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları	44
Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Dolaylı Yaşantılar Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları	46
Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Sözel İkna Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları ..	48
Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Psikolojik Durum Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları	51
Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Belirlemeye Yönelik Manova Sonuçları	54
Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ortalama Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Farkını Belirlemeye Yönelik MANOVA Sonuçları	54
Tablo 4.7: Gruplar Arasındaki Farkın Kaynaklandığı Bağımlı Değişkeni Gösteren ANOVA Sonuçları	55
Tablo 4.8: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ortalama Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farkını Belirlemeye Yönelik MANOVA Sonuçları.....	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1:Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli41



KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB : Milli Eğitim Bakanlığı
ÖSYM : Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
RAND : Research ANd Development
TEDP : Temel Eğitime Destek Projesi
YÖK : Yükseköğretim Kurumu



GİRİŞ

Toplumlar; kendilerini geleceğe taşıyacak olan nesilleri, ulaşmak istedikleri maddi ve manevi refah düzeyini yakalamaya uygun bir nitelikte; sosyo- politik ve felsefî görüşleri doğrultusunda yetiştirmeyi hedeflerler. Toplumları bu hedeflerine ulaştıran araç eğitimidir. Bu açıdan ele alındığında; eğitim, geçmişten bugüne toplumları şekillendiren unsurların başında yer alır. Öğretmenler de eğitimin uygulayıcı paydaşları olarak eğitimin ve de öğrencinin dolayısıyla da toplumun şekillenmesine en büyük katkıyı sunan unsurdur. Son yüzyılda gerçekleşen teknolojik gelişmeler ve bunların toplum hayatını derinden etkileyen sonuçları, eğitimden ve uygulayıcısı durumundaki öğretmenden beklentileri değiştirmiştir. Geline bu noktada, eğitimin bu en etkili paydaşının niteliği, eğitim sisteminin başarısını belirleyen bir etken olarak üzerinde önemle durulan bir konu haline gelmiş; mesleki- akademik nitelikler yanında değerler, tutumlar, inançlar gibi kişisel nitelikler de önem kazanmıştır. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramının (1977,1997) “anahtar bileşeni” olarak ifade edilen “öz yeterlik” kavramı da bu kişisel niteliklerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Zimmerman, 2000:83).

Öz yeterlik inancı, bireyin başarısını etkileyen önemli bir unsurdur. Bireyin öz yeterlik inancının yüksek olması, kendine daha yüksek hedefler belirlemesine, zor bir durumla baş edebileceğine olan inancını artırmasına ve motivasyonunun yükselmesine, dolayısıyla başarıya zemin oluştururken; düşük öz yeterlik inancı, bunun tam tersi bir etki ile başarıyı olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan ele alındığında öğretmenin öz yeterlik inancının, öncelikle kendi başarısını ve buna bağlı olarak tüm öğretim faaliyetlerini ve dolayısıyla da öğrencilerin başarı durumlarını belirlediğini söylemek mümkündür (Czerniak and Chiarelott, 1990:50; Knoblauch ve Woolfolk Hoy, 2008:167). Öğretmenin öz yeterlik inancının temelini, öğretmen adayı iken aldığı eğitim ve yaşadığı deneyimlerle oluştuğu göz önüne alındığında bu inancı artıran kaynakların bilinmesinin öğretmen başarısını ve dolayısıyla da eğitim sisteminin başarısını artırıcı yönde bir etki oluşturacağı söylenebilir.

1.PROBLEM DURUMU

Bu bölümde, araştırmanın amacı ve önemi, araştırmanın problem cümlesi, araştırmanın alt problemleri, sayılılar, araştırmanın sınırlılıkları ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bireyin yaşamındaki her alanda etkili olan öz yeterlik inancı, öğretmen açısından ele alındığında yalnızca öğretmenin kendisi ile sınırlı kalmamakta, öğrencilerini de etkilemektedir (Morris, Usher, Chen, 2017:795). Bir başka deyişle, öğretmenler, öğrencilerinin duygusal, sosyal ve akademik durumlarının şekillendiricisi olarak onlar üzerinde önemli bir etki oluşturmaktadırlar. Bu önemli etki de öğretmenlerin yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları beklentisini oluşturmakta ve bu inancın kökenleri, bu inancı artıran ya da olumsuz etkileyen faktörlerin, öğretmenlerin yanı sıra öğretmen eğitimi, eğitim yönetimi ve eğitim politikaları alanında iş görenler tarafından da bilinmesini gerekli kılmaktadır. Öğretmenin, öğretmen adaylığı boyunca ve ilk görev yılı süresince edindiği deneyimlerin öz yeterlik inancını geliştirecek güçlü etkilere sahip olması bu yılların öz yeterliğin artışı açısından kritik önem taşıdığı sonucunu ortaya çıkarmıştır (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005:343). Bu nedenle öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını besleyen kaynakların bilinmesi, öğretmen yetiştirme programlarında onların öz yeterlik inançlarını artırmaya yönelik etkinliklerin hazırlanmasında ya da var olan etkinliklerin daha verimli olmasında yol gösterici olması açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını artıran kaynakları belirlemek ve bu kaynakların öğretmen adaylarının cinsiyetleri, öğrenim gördükleri program ve akademik başarı düzeylerine göre değişip değişmediğini ortaya koymak amaçlanmıştır.

1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artıran kaynaklar cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa ve akademik başarı düzeylerine göre değişmekte midir?

1.2.1. Alt Problemler

1. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları ortalama puanları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamaları öğrenim gördükleri programa göre değişmekte midir?
4. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamaları akademik başarı düzeylerine göre değişmekte midir?

1.3. Sayıtlar

1. Veri toplama aracının kapsam ve görünüş geçerliğini ortaya koymada görüşlerine başvuru uzman görüşleri yeterlidir.
2. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğine vermiş oldukları cevaplar gerçek görüş ve duygularını yansıtmaktadır.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma;

1. Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan 437 öğretmen adayı ile sınırlıdır.
2. Verilerin toplandığı 2015-2016 öğretim yılıyla sınırlıdır.
3. “Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancını Belirleme Ölçeği” ile toplanan verilerle sınırlıdır.

4. Araştırılan öz yeterlik inancı kaynakları olarak Bandura (1977, 1997) tarafından tanımlanan performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum kaynakları ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Öz yeterlik inancı: Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancıdır.

Öz yeterlik inancı kaynakları: Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında tanımladığı performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumdur.

Öğretmen adayı: Batı Karadeniz Bölümünde yer alan bir eğitim fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerdir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde çalışmaya ilişkin kuramsal bilgiler ve ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Öğretmenlik Mesleği

Eğitim sisteminin birincil görevlerinden biri nitelikli insan yetiştirmektir (Gözütok ve Pektaş, 1999:291). Günümüzde toplumlar bunu, okullarda eğitim programları vasıtasıyla gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar. Eğitim programlarını hayata geçiren, programın uygulanma sürecinde en etkin olan öge ise öğretmendir. Bu nedenle toplumun her kesiminde görev alacak nitelikli insan gücünün yetişmesinde dolayısıyla da toplumların amaçladıkları refah düzeyine ulaşmalarında öğretmenin görev, etki ve sorumluluğu çoktur.

Neredeyse insanlığın tarihi kadar eski bir meslek olan öğretmenlik, bilgi ve ona ulaşmak isteyenler arasındaki bağlantı unsuru olduğundan her dönemde en saygın meslekler arasında yer almıştır. Günümüzde bilgi; hızlı bir artış, değişim ve birikim yaşarken toplumlar da bundan etkilenmekte ve toplumda da hızlı ve sürekli bir değişim meydana gelmektedir. Oluşan bu değişim, toplumdaki her sistem gibi eğitim sistemini dolayısıyla da öğretmenlik mesleğini etkilemektedir (MEB, 2017:1).

İçinde bulunduğumuz çağda, eğitimde yeni yaklaşımların benimsenmesi, etkin öğrenme, hayat boyu öğrenme, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramların ortaya çıkışı, öğrenciye kazandırılmak istenen nitelikleri de değiştirmiştir. Bu değişim, hem öğretme-öğrenme sürecine hem de öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına yansımıştır. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen, bilgi kaynağı olan ve onu aktaran rolünderken; bilgi edinmede ve kullanmadaki teknolojik gelişmeler, bu anlayışta ve dolayısıyla öğretmenin rolünde değişiklikler meydana getirmiştir (Karacaoğlu, 2008:71).

Çağın eğitim gerekleri, eğitime ve öğretmene yüklenen yeni anlamlar, öğrencilerin farklılaşan ihtiyaçları, bireyin eğitimi konusundaki yeni yaklaşımlar, öğretmene mesleki anlamda yeni sorumluluklar yüklemektedir (MEB, 2017:2). Günümüzde öğretmenden beklenen yalnızca kendi alanına ait bilgileri iyi

bilmesiyle ve bunları öğrencilere aktarabilmesiyle sınırlı değildir. Bunun yanında, güçlü bir iletişim becerisine sahip olma, eğitim öğretimi etkin şekilde planlayabilme, öğrencilerinin ilgisini çekebilen ve onların öğrenmelerini kolaylaştıran etkili bir öğretici olma öğrenci etkinliğini sağlayabilme; öğrenciye problem çözme, etkili iletişim, yaratıcı düşünme, araştırma ve sorgulama, eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analitik düşünme ve karar verme gibi becerileri kazandıracak öğretim etkinliklerini düzenleme ve bu etkinliklerin düzenlenmesinde farklı öğrenme ihtiyaçları olan öğrencileri ve öğrencilerin kültürel eğilimlerini, psikolojik dengelerini ve sosyal etkileşimlerini de dikkate alma gibi becerilere sahip olma da bu beklentiler arasında yer almaktadır (MEB, 2017:3; Karacaoğlu, 2008:71).

Yukarıda sayılan bu nitelikler öğretmen yeterliklerinin temelini oluşturmakta ve nitelikli öğrencilerin yetişmesinin nitelikli öğretmenlerin yetişmesine bağlı olduğu gerçeğinden hareketle öğretmen yetiştirmenin önemini ortaya çıkarmaktadır.

2.2. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmada, eğitim sürecini yönlendiren öğretmenlerin niteliği büyük rol oynamaktadır. Bu bağlamda ele alındığında, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar “öğretmen yeterlikleri” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017:4).

Türkiye’de öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk resmi çalışmalar, 1998-1999 yıllarında YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan "YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi" kapsamında öğretmen yetiştirme standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları ile başlamıştır. Çalışmada öğretmen yeterlikleri; *"konu alanı ve alan eğitimine ilişkin yeterlikler"*, *"öğretme-öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler"*, *"öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma"* ve *"tamamlayıcı mesleki yeterlikler"* olmak üzere dört başlık altında sıralanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığındaki (MEB) ilk resmi öğretmen yeterliği çalışmaları da 1999 yılında başlamıştır. Bakanlığın ve çeşitli üniversitelerin temsilcilerinden oluşan öğretmen

yeterlikleri komisyonu, “YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi” kapsamında oluşturulan dokümanları, MEB tarafından konu ile ilgili yürütülen araştırma sonuçlarını, paydaşlardan gelen öneri ve eleştirileri ayrıca diğer ülkelerdeki yeterlik belgelerini değerlendirerek “Öğretmen Yeterlikleri” belgesini hazırlamıştır. 12/07/2002 tarihinde yürürlüğe giren ve 1739 sayılı Kanuna uygun olarak “*eğitme-öğretme yeterlilikleri*”, “*genel kültür bilgi ve becerileri*” ve “*özel alan bilgi ve becerileri*” şeklinde üç başlık altında toplanan bu yeterlilikler, lisans eğitimi süreçlerindeki gerekli düzenlemeler için öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarıyla paylaşılmıştır (MEB, 2017:6).

Bu alanda yapılan bir diğer çalışma, Avrupa Birliği Komisyonu ile Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti arasında 08/02/2000 tarihinde imzalanan Finansman Anlaşması’yla yürürlüğe giren ve faaliyetlerine 2002 yılı eylül ayında başlanan “Temel Eğitime Destek Programı (TEDP)” kapsamında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın beş bileşeninden biri olan “Öğretmen Eğitimi” bileşeni ile ilgili proje çalışmaları Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce yürütülmüş ve 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında düzenlenen çalıştayda öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Düzenlenen çalıştaylarla taslağa son hali verilerek uygun bulunan bu yeterlikler, 2006 yılında 2590 sayılı Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ; “*kişisel ve meslekî değerler- meslekî gelişim*”, “*öğrenciyi tanıma*”, “*öğrenme ve öğretme süreci*”, “*öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme*”, “*okul, aile ve toplum ilişkileri*”, “*program ve içerik bilgisi*” olmak üzere altı ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmuştur (MEB, 2006:1-3).

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri çalışmalarının tamamlanıp yürürlüğe girmesinden sonra, öğretmenlerin kendi alanlarında sahip olmaları gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ifade eden “öğretmenlik mesleği özel alan yeterlikleri”nin belirlenmesine yönelik çalışmalar başlatılmıştır. Çalışmalar sonucunda, ilköğretim kademesi öğretmenlerine yönelik 14 alanda özel alan yeterliği; ortaöğretim kademesi öğretmenlerine yönelik ise sekiz alanda Özel Alan Yeterliği hazırlanmış ve yürürlüğe konulmuştur. Ayrıca, Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyince kabul edilen, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesinin tavsiye niteliğindeki kararına uygun olarak 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete’ de Türkiye

Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmelik yayımlanarak “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” yürürlüğe girmiş ve sonrasında Avrupa Yükseköğretim Alanı Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumluluğu onaylanarak resmîyet kazanmıştır. (MEB, 2017:7).

Yapılan bu düzenlemelerle devam eden süreçte, eğitim alanında yaşanan gelişmeler, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncellenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu ihtiyaca yönelik başlatılan güncelleme çalışmaları, birçok paydaşın görüşü ve işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. 9 Haziran 2017 tarihli Resmi Gazete 'de yayımlanan Öğretmen Strateji Belgesi'nde yer alan “Öğretmen Yeterliklerinin İhtiyaçlar Doğrultusunda Güncellenmesi” kapsamında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinin güncelleme çalışmaları tamamlanmış ve 01/12/2017 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Yapılan bu güncellemeyle her bir öğretmenlik alanı için ayrı bir özel alan yeterliği belirlemek yerine, genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenmiştir. Bu sayede her bir öğretmenlik alanının alan yeterliklerini de kapsayacak şekilde bütüncül ve tek bir metin oluşturulmuştur. Güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; “*mesleki bilgi*”, “*mesleki beceri*”, “*tutum ve değerler*” olmak üzere birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayan 3 yeterlik alanı ile bunlar altında yer alan 11 yeterlik ve bu yeterliklere ilişkin 65 göstergeden oluşmaktadır. Belirlenen bu üç ana yeterlik alanı ve bu alanlara ait alt yeterliklere ilişkin açıklamalar aşağıda verilmiştir, yeterlik göstergelerine ilişkin ayrıntılar ise Ek- 1'de sunulmuştur (MEB, 2017:8).

Mesleki Bilgi Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının kapsamında, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterlikleri yer almaktadır.

Alt yeterlikler:

A1. Alan Bilgisi: Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.

A2. Alan Eğitimi Bilgisi: Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.

A3. Mevzuat Bilgisi: Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.

Mesleki Beceri Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının kapsamında, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterlikleri yer almaktadır.

Alt yeterlikler:

B1. Eğitim Öğretimi Planlama: Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.

B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.

B3. Öğretme Ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.

B4. Ölçme Ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.

Tutum ve Değerler Yeterlik Alanı

Bu yeterlik alanının kapsamında, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, millî, manevî, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterlikleri yer almaktadır.

Alt yeterlikler:

C1. Millî, Manevi Ve Evrensel Değerler: Millî, manevî ve evrensel değerleri gözetir.

C2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.

C3. İletişim ve İş Birliği: Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.

C4. Kişisel Ve Meslekî Gelişim: Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri; öğretmen adayı yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin kendi yeterlik seviyelerini ve geliştirilmeye ihtiyaç duyulan yönlerini belirlemelerinde, öğretmenlerin mesleğe giriş ve adaylık süreçlerinde, mesleki gelişim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçların giderilmesine dönük faaliyetlerin planlanmasında, öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmelerinde, öğretmen performanslarının değerlendirilmesinde ve öğretmenliğin bir meslek olarak statüsünün güçlendirilmesi çalışmalarında dikkate alınacak temel bir referans metin olma özelliği taşımaktadır (MEB, 2017:9).

2.3. Öz Yeterlik İnancı

1930'lu yıllardan 1950'lere kadar Amerika Birleşik Devletleri psikolojisinde egemen perspektif davranışçılık olmuş ve öğrenme süreci de bu egemen teori çerçevesinde ele alınmıştır (Bandura, 2005:10). 1941'de Miller ve Dollard'ın Sosyal Öğrenme ve Taklit Teorisini öne sürmeleriyle psikolojide bilişsel perspektif de sahne almış ve bu durum araştırmacıları bu iki yaklaşımı bütünleştirme yollarını aramaya sevk etmiştir. 1963'te, Bandura ve Stanford Üniversitesinden öğrencisi olan Richard Walters, Sosyal Öğrenme Kuramının ilk açıklamalarını “Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi” (Social Learning and Personality Development) adlı kitapla ortaya koymuşlardır. 1970'lere gelindiğinde, Bandura, sosyal öğrenme teorisinde önemli bir eksiklik olduğunu fark etmiş ve 1977 yılında, "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change," adlı yayınıyla “öz yeterlik” olarak adlandırılan bu eksik unsuru da ortaya koymuştur (Pajares, 2002).

Öz yeterlik inancı, “bireyin, yaşamını etkileyen olayları kontrol edebilecek performanslar üretme yeteneği hakkındaki inancı” olarak tanımlanabilir. Öz yeterlik inancı, kişinin nasıl hissedeceğini, nasıl düşüneceğini, kendi kendini nasıl motive edeceğini ve nasıl davranacağını belirler (Bandura, 1994:2). Başka bir deyişle öz yeterlik, kişinin zor bir görevi yerine getirme kabiliyetine olan inancını temsil eder (Palmer, 2006b:655). Öz yeterlik mekanizması insan faaliyetlerinde merkezi bir rol oynamaktadır. İnsanın gelişimini ve işleyişini etkileyen düşünce

türleri arasında hiçbiri öz yeterlik inancı kadar temel ve etkili değildir (Bandura, 1996:5517).

Güçlü bir öz yeterlik inancı, bireyin başarısını ve kişisel refahını birçok yönden geliştirir. Öz yeterlik inançları yüksek olan bireyler, zorlu görevleri tehdit olarak algılayıp onlardan kaçmak yerine, bunlara hâkim olunması gereken durumlar olarak yaklaşır. Kendilerine zorlu hedefler belirlerler ve bu hedeflere bağlılıkları sürekli ve güçlüdür. Başarısızlığı yetersiz çaba, eksik bilgi ve becerilere bağladıklarından başarısızlık karşısında çabalarını artırır ve bu çabayı da sürdürürler. Yaşadıkları başarısızlıklardan veya aksiliklerden sonra öz yeterlik inancını geri kazanmaları uzun zaman almaz. Sonuç olarak yüksek öz yeterlik inancı kişisel başarılar üretir, stresi ve depresyona karşı savunmasızlığı azaltır. Buna karşılık, yeteneklerinden şüphe eden bireyler kişisel tehditler olarak gördükleri zor görevlerden çekinirler. Hedeflerine ulaşmak için duydukları istek düşük, kararlılıkları zayıftır. Zor görevlerle karşı karşıya kaldıklarında, kişisel eksiklikleri ve karşılaşacakları engeller üzerinde dururlar; nasıl başaracaklarına değil, olumsuz sonuçlara odaklanırlar. Zorluklar karşısında çabuk vazgeçtikleri görülür. Başarısızlık veya gerilemeleri takiben yeterlik hissini geri kazanmakta yavaşlarlar. Yetersiz performansı yetersiz yeteneğe bağladıkları için yeteneklerine olan inançlarını kaybetmeleri kolaydır. Stres ve depresyona kolayca uğrayabilirler (Bandura, 1994:2) .

Tüm bu sayılanlardan hareketle öz yeterlik inancının, insan motivasyonu, esenlik ve kişisel başarı için temel oluşturduğu söylenebilir. Çünkü insanlar, eylemlerinin arzulanan sonuçları üretebileceğine inanmadıkları sürece, zorluklar karşısında harekete geçmek ya da dayanmak için fazla motive olamazlar (Pajares, 2002).

2.4. Öz Yeterlik İnancının Etkilediği Süreçler

Öz yeterlik inancı, dört ana psikolojik süreç üzerinden insan faaliyetlerine yön vermektedir. Bu süreçler; *bilişsel*, *motivasyonel*, *duyuşsal* ve *seçimsel süreçlerdir* (Bandura, 1989, 1994).

2.4.1. Bilişsel Süreçler

Öz yeterlik inancının bilişsel süreçler üzerindeki etkileri çeşitli biçimlerde ortaya çıkar. Amaçlı çoğu insan davranışı, değerli hedefleri somut hale getiren öngörülük ile düzenlenir. Kişisel hedef belirleme, yeteneklerin kişisel olarak değerlendirilmesinden etkilenir. Bu değerlendirme sonucunda elde edilen öz yeterlik inancı ne derece güçlü ise bireylerin kendileri için belirlediği hedefin zorluk düzeyi, bunlara olan bağlılık ve çaba da aynı oranda yüksek olur. Birçok davranış biçimi başlangıçta düşünceyle organize edilir. Bireylerin öz yeterlik inançları, ileriye dönük oluşturdukları senaryoları şekillendirir. Yüksek öz yeterliğe sahip bireyler, iyi sonuçlar elde etmek için olumlu rehberlik ve destek sağlayan başarı senaryolarını gözlerinde canlandırırlar. Öz yeterliklerinden şüphe edenlerse, başarısızlık senaryolarına yoğunlaşırlar ve ters gidebilecek şeyler üzerine kafa yorurlar. Benlik kuşkusu ile mücadele ederken başarmak zordur (Bandura, 1994:4).

Düşüncenin temel işlevlerinden biri bireylerin yaşamlarını etkileyen olayları öngörmelerine ve bu olayları kontrol altına alma yolları geliştirmelerine imkân sağlamaktır. Bu tür beceriler, pek çok muğlaklık ve belirsizlik içeren bilginin etkili bilişsel işleme tabi tutulmasını gerektirir. Öngörücü ve düzenleyici kuralları öğrenirken bireyler, seçenekleri oluşturmak, yordayıcı faktörleri artırmak ve bütünleştirmek, davranışlarının sonuçları ile kendi kararlarını karşılaştırıp yeniden düzenlemek ve hangi faktörleri test ettiklerini ve bu faktörlerden hangilerinin iyi işlediğini hatırlamak için bilgilerini kullanmalıdırlar. Bütün bunlar olumsuz bir durum veya başarısızlık halinde görev merkezli kalma konusunda güçlü bir öz yeterliğe sahip olmayı gerektirir (Bandura, 1993:120; Bandura, 1994:4) .

Bireyler, zorlu çevresel talepleri zorlayıcı koşullar altında yönetme durumuyla karşı karşıya kaldıklarında, öz yeterlikleri düşük olan bireylerin analitik düşüncelerinde giderek kararsızlaştıkları, isteklerini düşürdükleri ve performanslarının kalitesinin bozulduğu görülürken; sağlam bir öz yeterlik inancı olan bireylerin kendilerine zorlu hedefler belirleyerek performans başarılarını artıran yararlı analitik düşünce kullanmayı gerçekleştirdikleri görülmektedir (Bandura, 1994:4). Aynı şekilde, yeteneklerinden şüphe eden bireyler, kendi yaşam şartlarını değiştirme konusunda çabalarının faydasız olduğunu düşünür ve kendilerine fırsatlar tanıyan çevrelerinde çok az değişiklik yaparlarken, güçlü öz

yeterliçe sahip bireyler çevrelerini kontrol etmek için sürekli olarak çaba sarf ederler (Bandura, 1993:125).

2.4.2. Motivasyonel Süreçler

Öz yeterlik inancı bireyin kendi motivasyonunu düzenlemesinde kilit rol oynar. Çoğu insan motivasyonu, bilişsel olarak meydana gelir. İnsanlar kendilerini motive ederler ve öngörülerini uygulayarak eylemlerini ileriye dönük olarak yönlendirirler, yapabilecekleri hakkında inançlar oluştururlar. Olası eylemlerin muhtemel sonuçlarını önceden tahmin ederek ona göre davranırlar. Kendileri için hedefler belirler ve gelecekte bunları gerçekleştirmek eylem planları oluştururlar (Bandura, 1994:4).

Bilişsel motivasyonun farklı teoriler çevresinde inşa edilmiş üç farklı biçimi vardır. Bunlar, yükleme teorisi temelli nedensel yüklemeler ; beklenti değer teorisi temelli sonuç beklentileri ve hedef teorisi temelli bilişsel hedefler olarak sıralanabilir. Öz yeterlik inancı, yukarıdaki motivasyon türlerinin her biriyle ilişkilidir. Öz yeterlik inançları nedensel atıfları etkiler. Yüksek öz yeterlik sahibi kişiler, başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarken; kendilerini yetersiz görenler, başarısızlıklarını yeteneklerinin yetersizliğine bağlar. Nedensel yüklemeler, esasen öz yeterlik inançları yoluyla motivasyonu, performansı ve duygusal tepkileri etkiler. Beklenti-değer teorisinde motivasyon, belli bir davranış biçiminin belirli sonuçları ve bu sonuçların değeri beklentisiyle düzenlenir. Fakat insanlar, performanslarının olası sonuçları hakkındaki inançlarının yanında neler yapabileceklerine dair inançlarına göre de hareket ederler. Sonuç beklentilerinin motive edici etkisi bu nedenle kısmen öz yeterlik kapasitesiyle idare edilmektedir. İnsanların, yetenekleri kendilerine yetersiz geldiği için takip edemediği sayısız seçenek vardır. Beklenti-değer teorisinin öngörüsü, algılanan öz yeterlik etkisini de içerecek şekilde geliştirilmiştir (Bandura, 1993:128-130; Bandura, 1994:4-5).

Kendine meydan okumak ve kendi becerilerine yönelik değerlendirici tepki vermek yoluyla kendi kendini etkileme kapasitesi, motivasyonun önemli bir bilişsel mekanizmasını sağlar. Araştırmaların büyük bir bölümü açık, zorlu hedeflerin motivasyonu arttırdığını ve sürdürdüğünü göstermektedir. Hedefler, doğrudan motivasyonu ve eylemi düzenlemek yerine, genelde kendi etki süreçleri ile çalışır.

Hedef belirleme temelli motivasyon, bilişsel bir karşılaştırma sürecini içerir. Benimsenen hedeflerle memnuniyetlerinin eşleşmesi şartıyla, insanlar amaçlarına ulaşana dek davranışlarına yön verir ve çabalarını sürdürmek için güdüler üretirler. Standartların altındaki performanslardan kaynaklanan memnuniyetsizliği gidermek için çabalarını yoğunlaştırırlar ve amaçlarına ulaştıktan sonra doyuma ulaşırlar (Bandura, 1993:130; Bandura, 1994:5).

Hedeflere veya kişisel standartlara dayalı motivasyon, üç tip öz- etki tarafından kontrol edilir. Bunlar, kişinin performansına yönelik öz memnuniyet ve de memnuniyetsizlik tepkileri, ulaşılacak hedef için algılanan öz yeterliği ve kişinin gelişimine dayalı olarak kişisel hedeflerin yeniden düzenlenmesidir. Öz yeterlik inançları motivasyona çeşitli şekillerde katkıda bulunur. Öz yeterlik inançları, insanların kendileri için koydukları hedefleri; ne kadar çaba harcadıklarını; zorluklar karşısında ne kadar sabrettiklerini ve başarısızlıklara karşı dirençlerini belirler. Öz yeterlikleri düşük insanlar, engeller ve başarısızlıklarla karşı karşıya kaldıklarında, çabalarını azaltma veya kolayca vazgeçme yoluna giderlerken; yüksek öz yeterlik sahibi insanlar, bu durumun üstesinden gelebilmek için çaba gösterirler (Bandura, 1993:131; Bandura, 1994:5).

2.4.3. Duyuşsal Süreçler

İnsanların başa çıkma kabiliyetlerine olan inançları, tehditkar veya zor durumlarda yaşadıkları stres ve depresyon miktarının yanı sıra motivasyon düzeylerini de etkiler. Bu tür duygusal tepkiler, düşüncenin doğasını ve seyrini değiştirerek eylemi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilir. Öz yeterlik inancı, strese neden olan durumları kontrol altına almada önemli bir role sahiptir. Tehditleri kontrol edebildiklerini düşünen insanlar rahatsız edici düşünce kalıpları oluşturmazlar. Tehdit edici durumları yönetemeyeceğine inanan insanlar ise büyük kaygı yaşarlar, baş etme yetersizlikleri üzerinde kafa yorular. Bu kişiler, çevrelerindeki birçok durumu tehlike dolu olarak görür, muhtemel tehditlerin şiddetini abartırlar ve nadiren olan şeyler hakkında endişelenirler. Bu tür faydasız düşünceler onların sıkıntıya girmelerine ve işlev düzeylerinin düşmesine neden olur (Bandura, 1989:1177; Bandura, 1993:132-133; Bandura, 1994:5).

Stres sadece algılanan baş etme yeterliğinden değil, aynı zamanda rahatsız edici düşünceleri kontrol altına alma yeterliğinden de etkilenir. Birey, kendi bilincini kontrol altına alarak endişenin zihnine yerleşmesine ve kendisini etkilemesine engel olabilir. Düşünce süreçlerini kontrol altına alma öz yeterlik inancı, stres ve depresyon kaynaklı düşünceleri düzenlemede de anahtar etkidir. Sırf rahatsız edici düşüncelerin sıklığı değil, algılanan yetersizlik de can sıkıcıdır ve sıkıntının ana kaynağı budur. Algılanan başa çıkma öz yeterlik inancı ile düşünce kontrol öz yeterlik inancı heyecanı azaltmak için birlikte çalışırlar (Bandura, 1993:133; Bandura, 1994:5-6).

Düşük öz yeterlik inancı endişenin yanı sıra depresyon da üretir. Bu durum çeşitli yollarla gerçekleşir. Karşılanmamış istekler, depresyona götüren yollardan biridir. Kendilerine öz saygı standartları koyup da bu standartlara ulaşamayan bireyler depresyona sürüklenirler. Depresyona götüren bir başka yol da sosyal öz yeterlik inancının düşük olmasıdır. Kendilerini sosyal açıdan öz yeterli olarak değerlendiren insanlar, zor durumların nasıl yönetileceği konusunda modeller sağlayan, kronik stres kaynaklarının olumsuz etkilerini hafifleten ve hayatlarına doyum getiren sosyal ilişkileri araştırır ve geliştirirler. Tatmin edici ve destekleyici ilişkiler geliştirmede kişinin kendini sosyal açıdan yetersiz olarak algılaması ise sosyal izolasyona neden olarak depresyona karşı savunmasızlığı artırır. Algılanan öz yeterlik hem sosyal destek sağlar hem de psikolojik olarak bireylerin iyi olmasına katkıda bulunur (Bandura, 1993:134; Bandura, 1994:6).

2.4.4. Seçme Süreçleri

Buraya kadar bahsedilen öz yeterliğin aktive ettiği süreçler insanların yararlı ortamlar yaratmalarına ve her gün karşılaştıkları sorunları biraz olsun kontrol altına almalarına olanak tanıyan süreçlerdir. Bireylerin öz yeterlik inançları, aynı zamanda onların seçtikleri faaliyet türlerini ve çevrelerini etkileyerek yaşam seyirlerini de şekillendirebilir. İnsanlar başa çıkma yeteneklerini aştığına inandıkları faaliyetlerden ve durumlardan kaçınırlarken, üstesinden gelebileceklerine inandıkları zorlu etkinlikleri ve durumları da zorlama olmaksızın üstlenirler. Yaptıkları seçimlerle yaşam seyirlerini belirleyen farklı yetenekler, ilgiler ve sosyal ağlar geliştirirler. Seçim davranışını etkileyen herhangi bir faktör, kişisel gelişim yönünü de derinden etkileyebilir. Bunun nedeni, seçilen ortamlarda

faaliyet gösteren toplumsal etkilerin, yeterlik kararını belirleyici faktörlerin ortaya çıkışından çok sonra bile bazı yeterlikleri, değerleri ve ilgileri desteklemeye devam etmesidir (Bandura, 1989:1178; Bandura, 1993:134-135; Bandura, 1994:7).

Kariyer seçimi ve gelişimi, öz yeterlik inançlarının seçimle ilgili süreçler yoluyla yaşam seyrini etkileme gücünün bir örneğidir. İnsanların öz yeterlik düzeyleri ne kadar yüksek olursa ciddi biçimde ele alacakları kariyer seçenekleri çeşitliliği de, bu alanlarda kendilerine gösterilen ilgi de o kadar fazla olur. Kendilerini farklı mesleki fırsatlara eğitim açısından hazırlamaları da, zorlu mesleki uğraşlarda güçlü kalmaları ve başarılı olmaları da aynı oranda büyük olur. Kariyer gelişiminde bireyin kendine getirdiği sınırlama, gerçek yetersizlikten daha çok algılanan öz yetersizlikten kaynaklanır. Öz kuşku, ilgi ve yetkinlikleri geliştirecek seçim davranışlarını daraltarak, kendi geçerliliğini yaratır (Bandura, 1989:1178; Bandura, 1993:135; Bandura, 1994:7).

2.5. Öğretmenlerin Öz Yeterlik İnançları

Bireyin öz yeterlik inancı kavramı yanında daha özel bir alana yönelik olarak öğretmen öz yeterlik inancı kavramı, 70'li yılların ortalarında, Amerikan RAND şirketi tarafından yürütülen bir çalışmada öğrenci başarısına ilişkin birkaç öğretmen özelliğinden biri olarak tespit edilmiştir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005:343). Bu çalışmanın kuramsal temeli Rotter'in çalışmasına (1966) ve sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Bu şekilde, Rotter 'ın teorilerine dayalı bir araştırma dizisi gelişirken ikinci bir araştırma dizisi de Bandura'nın sosyal bilişsel kuramından ve 1977' deki çalışmasında ilk kez tanımladığı "öz yeterlik" kavramından doğmuştur (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998:202-203). Basit ancak anlamlı çıkarımları olan bir düşünce olarak öğretmen öz yeterlik inancı kavramı, -zor ya da motive olamayan öğrencilerle çalıştığında bile öğretmenin öğrenci katılımı ve öğrenmesinde istenen sonuçları kazandırma yeteneği hakkındaki yargısını belirtir. (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001:783). Daha kısa bir deyişle öğretmen öz yeterlik inancı, öğretmenin, sahip olduğu yeteneklerinin öğrencilerde pozitif değişiklikler meydana getirebileceğine olan inancıdır (Gibson ve Dembo, 1984:570).

Öğretmenlerin yetenekleri ve öz yeterlik inançları, öğrenme ortamı yaratma görevlerine temel oluşturur. Öğretmenlerin öğretimsel öz yeterlik inançları, dersliklerindeki akademik faaliyetleri nasıl yapılandırdıklarını belirler. Öğretimsel öz yeterlik inançları yüksek öğretmenler, zor öğrencilerin fazladan çaba ve uygun tekniklerle öğretilbilir oldukları, etkili öğretim yoluyla olumsuz toplumsal etkilerin ortadan kaldırılacağı ve ailelerin desteklerini alabilecekleri inancıyla çalışırlar. Sınıfta zamanın çoğunu akademik öğrenmeye ayırır, öğrenme gücünü yaşayan öğrencilere başarılı olabilmeleri için gerekli yardımı sağlar, başarılarını överler. Öğretimsel öz yeterliği düşük öğretmenler ise öğretmenin, motivasyonsuz öğrencilerin entelektüel gelişimine uygulayabileceği etkinin, ev ve mahalle ortamından gelen hoşnutsuz veya muhalif unsurlar tarafından ciddi ölçüde sınırlandırıldığına inanırlar. Zamanlarının çoğunu öğretimsel olmayan işlere ayırır, öğrencilerini başarısızlıklarından dolayı eleştirirler (Bandura, 1993:140; Bandura, 1997:240).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, onların özel öğretimsel uygulamalarını olduğu kadar eğitim ortamına ait genel yaklaşımlarını da etkiler. Düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler; sınıf yönetme yeteneklerine güvenmezler, öğrencilerin yanlış davranışları karşısında gerilirler. Kısıtlayıcı ve cezalandırıcı sıkı düzenlemelerle sınıf davranışının kontrolünü vurgulayan, öğrencileri çalışmaya teşvik etmek için dışsal pekiştireç ve cezaya dayanan bir yönelimi tercih ederler. Öğrencilerin geliştirilebilirliği konusunda karamsar olup onların gelişiminden çok konuya odaklanırlar. Öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler ise otoriter kontrolden ziyade ikna edici olmaya ve öğrencilerin asıl ilgilerini ve akademik öz denetimlerini geliştirmeye yardımcı olma eğilimindedirler (Bandura, 1997:241; Bandura, 1993:140).

Araştırmalar öğretmenin öz yeterlik inancının öğrencinin başarısını ve motivasyonunu etkileyen bir yapı olduğunu ve öğretmen öz yeterliği, öğretmen performansı ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Klassen vd., 2009:65; Tschannen-Moran vd., 1998:222-223). Yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler; öğrenciyi öğrenmeye motive etme, öğrenme gücünü çeken öğrencilere yardım etmede kararlı olma, hata yapan öğrencileri daha az eleştirerek öğrencilere olumlu geri bildirimlerde bulunma, daha yenilikçi öğretim tekniklerini kullanma, öğrenci performansını takip etme, tüm sınıfa yönelik eğitim

faaliyetleri sunma, öğrenciyi sorgulamaya yönlendirme ve etkili sınıf yönetimi sergileme konularında daha başarılı olmaktadır (Czerniak and Chiarelott, 1990:50; Morris, 2010:20-21). Bunlara ek olarak, öğretim için daha fazla istek göstermekte, öğretime daha fazla bağlı olmakta, öğretmenliği sürdürmeye daha yatkın olmakta ve çalışılması zor öğrencileri özel eğitime yönlendirme davranışını daha az göstermektedirler (Tschannen Moran ve Woolfolk Hoy, 2001:784).

Birçok meslek alanında olduğu gibi akademik alanda da tükenmişlik duygusu yaşayan öğretmenler mevcuttur. Düşük ve yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin bu duruma yaklaşımları arasında da farklılıklar vardır. Mesleki-akademik stres faktörleri ile karşı karşıya kaldıklarında, yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenler çabalarını problemleri çözmeye yönlendirirler. Aksine, düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenler akademik problemlerle uğraşmaktan kaçınmaya çalışırlar; bunun yerine kendi duygusal sıkıntılarını gidermek için çaba sarf ederler. Vazgeçerek başa çıkma kalıbı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve büyüyen bir boşluk duygusunu artırır. Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinden ayrılma olasılıkları artırmaktadır (Bandura, 1997:242). Ayrıca düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, daha düşük iş doyumuna sahip oldukları ve daha yüksek düzeyde iş stresi yaşadıkları da çeşitli araştırmaların bulguları arasındadır (Klassen vd., 2011:22).

Öğretmen öz yeterlik inancı okul düzeyinde ele alındığında ise, yüksek öz yeterlik inancının okul ikliminin sağlığı, düzenli ve olumlu bir okul atmosferi, daha sınıf temelli karar verme ve kolektif yeterliğin etkinliği ile ilgili olduğu görülmektedir (Tschannen-Moran vd., 1998:223).

2.6. Öz Yeterlik İnancının Kaynakları

Bandura (1977; 1982; 1994; 1997), bireylerin dört temel kaynaktan gelen bilgiyi yorumlayarak, kendi yeterliklerini yansıtmakta ve değerlendirmekte olduklarını varsaymaktadır: *Performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum.*

2.6.1. Performans Başarıları

Performans başarıları, geçmiş performans kazanımlarına atıfta bulunmaktadır ve bu kaynağın öz yeterliğin en etkili kaynağı olduğu düşünülmektedir (Bandura, 1982:126; Morris vd., 2017:797). Bu kaynakta bireyin öz yeterlik inancına ilişkin bilgi gerçek yaşantılardan sağlandığından, bireyin bir işi yerine getirmede başarılı olup olmayacağına dair en gerçek bilgi elde edilir. Başarılar kişinin sağlam bir öz yeterliğe sahip olmasını sağlarken; başarısızlıklar, özellikle de öz yeterlik inancı sıkı bir şekilde kurulmadan önce ortaya çıkarsa, bu inancı sarsar. İnsanlar sadece kolay başarılar tecrübe ettiklerinde sonuca çabuk ulaşmayı beklemektedirler ve başarısızlık yüzünden cesaretlerinin kırılması da kolay olmaktadır. Esnek bir öz yeterlik inancı, engellerin üstesinden gelmek için çaba sarf ederek deneyim kazanmayı gerektirir. İnsanın gerçekleştirmeye çalıştığı eylemlerde yaşadığı güçlükler ve aksaklıklar, başarının genellikle sürekli çaba gerektirdiğini öğretmek gibi yararlı bir amaca hizmet eder. İnsanlar, başarılı olmak için gereken niteliklere sahip olduklarına kanaat getirirlerse, olumsuz bir durumla karşılaştıklarında geri çekilmez, o durumun üstesinden gelmeye çalışırlar ve zorluklardan daha güçlü olarak çıkarlar (Bandura, 1994:2-3; Bandura, 1997:80).

Performans başarıları kaynağı, öğretme öz yeterliği açısından ele alındığında; öğretme öz yeterliği ve öğretme fırsatları arasındaki ilişkinin, bu tür fırsatların kendi başlarına performans başarıları oluşturması halinde beklenenden daha güçlü olduğu görülmektedir. Araştırmacılar çoğunlukla, öğretmen adaylarının öğretim deneyimlerini tamamladıktan sonra öz yeterlik inançlarının arttığını bulmuşlar; öğretmen adayları, belirli pedagoji formlarını uygulama fırsatı bulmanın öğretme yeterliklerine olan inançlarını desteklediğini belirtmişlerdir. Hatta bir çalışmada, öğretmen adaylarının sanal bir sınıfta bilimsel yöntemler uyguladıktan sonra öz yeterliklerinin anlamlı olarak arttığı görülmüştür. Ayrıca, derslerdeki öğrenci davranışlarının ve katılımlarının da öğretmenlerin kendi performansları hakkında yaptıkları çıkarımlara kaynaklık ettiği ve böylelikle öğretme öz yeterliğini etkilediği de alandaki araştırma sonuçları arasında yer almaktadır (Morris vd., 2017:810).

2.6.2. Dolaylı Yaşantılar

Birey, kendi eylem sonuçlarını yorumlamasının yanı sıra, öz yeterlik inancını başkalarını gözlemlemenin tecrübesiyle de kurar. *Dolaylı Yaşantılar* olarak adlandırılan bu kaynak bireyin yeteneklerini diğerlerinin performansıyla ilişkili olarak ölçüp değerlendirerek kendi ile ilgili bir yargıya varmasıyla şekillenmektedir. Kendi ile benzer özelliklere sahip olan kişilerin sürekli çaba göstererek başarılı olduğunu gözlemleyen bireyin, benzer etkinliklerde başarılı olabileceğine inancı artar. Aynı şekilde, yüksek çabaya rağmen model alınan kişinin başarısızlığını görmek de bireyin kendi etkinliklerine ilişkin inancını düşürmekte ve dolayısıyla çabalarını zayıflatmaktadır. Bu modelleme etkisi benzerliğin algılanan büyüklüğü ile doğru orantılıdır (Bandura, 1994:3; Schunk, 1991:208; Usher ve Pajares, 2008:753).

2.6.3. Sözel İkna

Öz yeterlik inancına etki eden üçüncü kaynak, bireye başkalarından olumlu geribildirim verilmesi durumlarını ifade eden *sözel ikna* kaynağıdır. Bireye bir görevi başarabilmesini sağlayacak yeteneklere sahip olduğunun söylenmesi bireyin sınırlarını zorlamasını ve o görevi başarmaya yönelik çabalar içerisine girmesini sağlar (Bandura, 1997:101). Kişi bir zorlukla karşılaştığında, diğer insanlardan yeteneğine olan güvenlerini ifade eden bildirimler alıyorsa, bu durumda öz yeterlik inancını sürdürmesi, insanların kişinin yeteneğinden şüphe ettiklerini ifade ettikleri duruma göre daha kolay olmaktadır. Algılanan öz yeterlik alanındaki ikna edici yardımlar, insanların başarılı olmak için yeterince çabalamasına yol açtığı ölçüde becerilerin ve öz yeterlik inancının gelişimini destekler. Yalnızca sözel ikna yoluyla öz yeterliğe ilişkin yüksek inançlar aşılacak, bu inançları aynı yolla zayıflatmaktan daha zordur. Yeterlik için gerçekçi olmayan destek, bireyin çabalarının sonuçlarını hayal kırıklığına uğratarak birey tarafından hızla reddedilir. Ancak, yeteneklerinin eksik olduğu konusunda ikna olmuş kişiler, potansiyelleri geliştiren zorlu faaliyetlerden kaçınmaya ve zorluklar karşısında çabucak vazgeçmeye eğilimlidirler. Kişinin yeteneklerine olan güvensizliği, faaliyetlerini kısıtlamak ve motivasyonunu zayıflatmak suretiyle kendi davranışsal doğrulamasını yaratır (Bandura, 1994:3).

Öz yeterlikle ilgili araştırmalar, sözel iknanın, özel ve samimi olarak güvenilir bir gözlemci tarafından gerçekleştirildiğinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Konu ile ilgili araştırmalarda öğretmenler; kariyerlerinin başında henüz fazla öğretim deneyimi sahibi değillerken, sosyal değerlendirmelerin öğretime öz yeterliklerine kaynaklık etmede özellikle önemli olduğunu belirtmektedirler. Uzman bir gözlemciden alınan samimi geri bildirimler öğretmenleri güçlü bir şekilde etkilemektedir. Ancak bu geribildirimlerin "iki taraflı bir rol" oynayabileceği de belirtilmektedir: Olumlu geri bildirimler öz yeterlik inançlarını artırabilirken, olumsuz geri bildirimler sağlıklı bir yeterlik inancı sağlamayı zorlaştırabilir. Öğrencilerden gelen değerlendirme geribildiriminin de öğretmenlerin öz yeterliliğini etkilediği çeşitli çalışmaların bulguları arasında yer almaktadır (Morris vd., 2017:814).

2.6.4. Psikolojik Durum

Öz yeterlik inancına, *psikolojik (duygusal) durum* olarak adlandırılan kaygı, stres, yorgunluk gibi duygusal ve fizyolojik durumlar da kaynaklık eder. Bireyler ruhsal ve bedensel durumlarını kişisel yeterliklerinin göstergesi olarak, farklı şartlar altında kendi performanslarını değerlendirmek yoluyla yorumlamayı öğrenirler. Stres tepkileri ve gerginlikleri kötü performansın yol açtığı zayıflık işaretleri olarak yorumlanırken; güç ve dayanıklılık içeren aktivitelerde, yorgunluklar ve ağrılar fiziksel zayıflık belirtileri olarak değerlendirilir. Ruh hali de, insanların kişisel yeterliklerine ilişkin kararlarını etkileyen bir diğer unsurdur. Olumlu bir ruh hali öz yeterlik inancını artırırken olumsuz ruh hali öz yeterlik inancını azaltır. Stres, korku, kaygı, depresyon ve benzerlerinden kaynaklanan yüksek düzeyde duygusal uyarılma durumları, öz yeterlik inancını zayıflatabilmektedir. Bu nedenle, bireylerin stres tepkilerini azaltmak ve olumsuz duygusal eğilimlerini ve fiziksel durumlarının yanlış yorumlamalarını değiştirmek, öz yeterlik inançlarını olumlu yönde değiştirmenin bir yoludur denilebilir (Bandura, 1994:3; Usher ve Pajares, 2008:754).

Öğretme öz yeterliği araştırmalarında, psikolojik (duygusal) durum kaynağının Bandura'nın öne sürdüğü dört kaynaktan en az dikkat çeken olduğu görülmektedir. Araştırmacıların psikolojik durumların daha çok klinik araştırma ile ilgili olduğunu düşünmelerinin, katılımcıların bu kaynağın etkilerinin

hafifsemelerinin ve araştırmalarda bu kaynakla ilgili olumsuz durumlara odaklanılmasının bu duruma yol ağtığı söylenebilir. Bu kaynağın etkisinin daha yakından sorgulandığı çalışmalarda, katılımcıların çoğunun olumlu psikolojik durumların kolaylaştırıcı etkisinden söz ettikleri görülmektedir. Bahsi geçen pozitif durumların etkisini keşfetmek için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğunu da söylemek mümkündür (Morris vd., 2017:815).

2.7. İlgili Araştırmalar

Aşağıda z yeterlik kaynaklarına yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar, konuya uygunluğuna göre sıralanarak verilmiştir.

2.7.1. Yurt İçinde Yapılan alışmalar

Kıran ve Sungur (2011), ortaokul rencilerinin fen öz yeterliklerinin ve bu yeterliğin kaynaklarının ve sonuçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğini araştırmışlardır. Çalışma 1932 sekizinci sınıf rencisi ile yürütülmüştür. Çalışma verileri, z Yeterlik Kaynakları leği, ğrenmeye İlişkin Motivasyonel Stratejiler leği ve Davet- Engel İndeksi ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları, fen öz yeterliği ve bu öz yeterliğin ne sürülen kaynakları arasında cinsiyete göre bir değişiklik olmadığını, fen öz yeterliğinin dolaylı yaşantılar haricindeki diğer kaynaklarının rencilerin bilimsel öz yeterlikleriyle önemli ölçüde ilişkili olduğunu, fen öz yeterliliğine ve strateji kullanımına ilişkin cinsiyet farkı bulunmadığını, fen öz yeterlik ve strateji kullanımı arasında pozitif bir ilişki olduğunu, kızların anlamlı derecede daha fazla duygusal uyarılma yaşadıklarını ve başkalarına erkeklerden daha fazla olumlu mesajlar gönderdiklerini ortaya koymuş ve hem Bandura'nın (1977, 1997) z yeterlik kavramını hem de ek öz yeterlik kaynakları önerilerini desteklemiştir.

Arslan (2012), ilköğretim 6-8. sınıf rencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarını yordama gücünü belirlemeyi amaçladığı korelasyon çalışmasını 1049 ortaokul rencisi ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen z Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme leği ve Güdülenme ve ğrenme Stratejileri leğinin alt leği olan öğrenme ve Performansla İlgili z Yeterlik İnancı leği ile toplanmıştır. Çalışma sonunda, rencilerin en çok sözel iknanın

ve performans başarılarının öz yeterlik inançlarını geliştirdiğini; psikolojik durum ve dolaylı yaşantıların ise öz yeterlik inançlarını daha az geliştirdiği ifade ettikleri görülmüştür. Öğrencilerin öz yeterlik inançları ile en güçlü korelasyonu gösteren ve öz yeterlik inancını en fazla yordayan faktörün performans başarıları faktörü olduğu; performans başarılarının yanında dolaylı yaşantılar ve sözel ikna faktörlerinin de öğrencilerin öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarının yordadığı da çalışmanın diğer bulgularıdır.

Arslan (2013) ortaokul öğrencilerinin öz yeterlik inancı kaynaklarını cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi, sosyo-ekonomik durum ve öğrenme stili değişkenleri açısından incelediği çalışmasını, 984 ortaokul öğrencisi ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın verileri; Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği, Öğrenme Stilleri Ölçeği, Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik Ölçeği ve kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Araştırma sonuçları öğrencilerin öğrenme ve performansa ilişkin öz yeterlik kaynakları hakkındaki görüşleri ile cinsiyetleri, akademik başarıları, sosyo ekonomik düzeyleri, sınıf düzeyleri ve öğrenme tarzları arasında anlamlı ilişkiler olduğunu göstermiştir.

Yurt (2014) çalışmasında, öz yeterlik kaynakları ve matematik başarıları arasındaki ilişkileri incelemiştir. İlişkisel tarama modelindeki çalışma, 350 yedinci sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinin toplanmasında, Matematik Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği ve öğrencilerin dönem sonu matematik ders notları kullanılmıştır. Çalışmada, matematik öz yeterlik kaynakları ve matematik başarıları arasında yüksek ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öz yeterlik kaynaklarının matematik başarıları üzerindeki önem sırası; performans başarıları, sözel ikna, psikolojik durum ve dolaylı yaşantılar şeklinde sıralanmıştır. Performans başarıları sözel ikna ve psikolojik durumların matematik başarısının anlamlı yordayıcıları olduğu, dolaylı yaşantıların ise matematik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonuçları elde edilmiştir.

Çapa Aydın ve diğerleri (2013), öğretmen öz yeterlik kaynaklarını belirlemek üzere Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeğini Türkçe 'ye uyarlamışlardır. Bandura'nın (1977,1997) öne sürdüğü performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olmak üzere dört kaynağa dayanan ölçek; pilot çalışmada, 256 öğretmen adayına

uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi sonrasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. 302 öğretmen ile gerçekleştirilen asıl çalışmanın doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, 27 maddeden oluşan ölçeğin aslındaki gibi dört boyuttan oluştuğu bulunmuştur. Cronbach alfa katsayıları 0,75 - 0,78 arasında değişen ölçeğin öğretmenlerin öz yeterlik kaynaklarının tespitinde kullanılabilmesi ve geçerli ve güvenilir sonuçlar vereceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kaçar (2016), ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğunu çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışma, 502 ilköğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçekten aldıkları öz yeterlik kaynaklarına ilişkin puanlarının “çoğunlukla doğru” düzeyinde olduğu ve ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılabileceği belirtilmiştir. En yüksek öz yeterlik kaynaklarının “performans başarıları” ve “sözel ikna”; en düşük öz yeterlik kaynağının ise ‘psikolojik durum’ olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, cinsiyetlerine, branşlarına, öğrenci sayılarına göre farklılık göstermediği ancak, psikolojik durum alt boyutunda kıdem yılına; dolaylı yaşantılar ve yine psikolojik durum alt boyutunda mezun olunan bölüme göre farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Uzuntiryaki (2008), kimya öğretmen adaylarının kimya öz yeterlik inançlarını geliştirmede altta yatan kaynakları incelemiştir. Çalışma verileri, iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada, 20 kimya öğretmen adayına üniversite öğrencilerine yönelik Kimya Öz yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. İkinci aşamada ise bu ölçekten alınan puanlara dayanılarak seçilen beş öğretmen adayı ile fenomenolojik yaklaşım çerçevesinde yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Çalışma sonuçları performans başarılarının, öz yeterlik inancının ana kaynağı olduğunu; psikolojik durum ve dolaylı yaşantılar kaynaklarının da performans başarıları kadar olmamakla birlikte etkili olduklarını göstermiştir. Dolaylı yaşantılar kaynağının laboratuvar görevleri için öz yeterlik oluşumunda performans başarılarından sonra etkili olduğu çalışmada ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Akkuzu (2014), öz yeterlik inanç kaynaklarına dayanan geribildirim, öğretim performansı ve öz yeterlik inançlarının karşılıklı etkileşimindeki rolünü

araştırdığı nitel çalışmasında örnek olay desenini kullanmıştır. Çalışma altı gönüllü kimya öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiş, çalışma verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlem yoluyla elde edilmiştir. Sonuçlar, öz yeterlik inanç kaynaklarından her birinin farklı geribildirim türlerine dayanak oluşturmak suretiyle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve öğretim performanslarını doğrudan etkilediğini göstermiş, farklı türden geri bildirimlerin, öğretmen adaylarının gelişmekte olan öğretim performanslarını ve diğer öğretmenleri daha iyi anlamaları için anahtar yollar sağladığını ortaya çıkarmıştır.

Can (2015), nitel metodolojiye dayanan çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının nasıl şekillendiğini ve hangi kaynakların bu inanca katkıda bulunduğunu araştırmıştır. Çalışma benzer eğitsel altyapı ve öğretim deneyimine sahip ancak farklı bölgelerden gelen beş bayan öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verileri öz yeterlik kaynakları ve öğretmen yeterlikleri ile ilgili literatüre dayanarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Çalışma sonunda, öz yeterliğin Bandura tarafından tanımlanan kaynaklarının hepsinin performans başarıları kaynağı temelli olarak iç içe geçmiş bir şekilde öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına katkıda bulunduğu görülmüştür. Öğretmen adayları etkinliklerini etkileyen diğer faktörler olarak; içerik bilgisi, bilgi, kişilik özellikleri ve kaynağa ulaşma faktörlerini belirtmişlerdir. Sonuçlar ayrıca lisans eğitimi boyunca alınan hem okul deneyimi hem de fakülte derslerinin önemini göstermektedir.

Arslan ve Bulut (2016), ortaokul matematik öğretmeni adaylarının öğretme öz yeterliği inançlarını ve bu inancın kaynaklarını; öz yeterliğin iddia edilen kaynaklarının adayların öğretme öz yeterlik inançlarını ne kadar yordadığını incelemişlerdir. Çalışma, 187 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma verilerinin toplanmasında Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonunda, öz yeterliğin iddia edilen kaynaklarının birleşiminin adaylarının genel öğretme öz yeterliği inançlarını yordadığı belirlenmiştir. Ancak bu kaynakların her birinin bireysel katkısı araştırıldığında performans başarıları ve psikolojik durum kaynaklarının öğretmen adaylarının öğretme öz yeterliği inançlarını anlamlı olarak yordadığı, sözel ikna ve dolaylı yaşantılarının ise bu bağlamda anlamlı yordayıcılar olmadığı da tespit edilmiştir.

2.8.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Kieffer ve Henson (2000); Bandura'nın (1977,1997) tanımladığı dört öz yeterlik kaynağını açıklayan "Öğretmen Yeterliği Modeli"ne (Tschannen-Moran vd.,1998) dayanan öğretmen öz yeterlik kaynaklarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirdikleri çalışmalarında, 252 eğitim psikolojisi lisans öğrencisi ile çalışmışlardır. Çalışma sonucunda, Bandura'nın(1977,1997) öz yeterlik inancı kaynakları yapısı ile tutarlı olarak dört boyutlu ve 35 madden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek boyutlarının güvenilirlik katsayıları 0,45-0,78 arasında bulunmuştur. Çalışmada birçok madde amaç dışı boyutlarla ilişkilendirildiğinden madde ve alt boyut revizyonunun gerekli olduğu belirtilmiştir.

Mulholland ve Wallace (2001) çalışmalarında, bir ilkokul öğretmenin fen öğretimi öz yeterlik inancının potansiyel kaynaklarını belirlemek için yaşadığı deneyimleri analiz etmişlerdir. Nitel metodolojili çalışmalarında bir ilkokul öğretmenin lisans eğitiminden mesleğe geçişine ve meslekteki ilk yılının sonuna dek süren bir veri toplama süreci bulunmaktadır. Çalışma verileri katılımcının tuttuğu yansıtıcı günlükler, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler ve sınıf gözlemleri yolu ile elde edilmiştir. Çalışmada, performans başarıları ve sözel ikna, fen öğretimi öz yeterlik inancını artıran ana kaynaklar olarak belirlenirken psikolojik durum kaynağının etkisinin bu kaynaklar kadar önemli olmadığı görülmüştür. İlkokuldaki fen öğretiminde uygun dolaylı yaşantı eksikliğinin varlığı da çalışmanın bir diğer bulgusudur.

Milner ve Woolfolk Hoy (2003), öğretmenlerin desteksiz bir ortamdaki direncini teşvik eden öz yeterlik kaynaklarını tespit etmek ve yorumlamak üzere gerçekleştirdikleri nitel çalışmalarını bir Afrikalı Amerikan lise öğretmeni katılımcı ile yürütmüşlerdir. Çalışma verileri gözlemler ve görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Çalışma sonuçları, öğretme öz yeterlik kaynaklarının, önyargılı olduğu düşünülen ortamlarda, klişelerin sözel iknalar olarak işlev görmesi, bu klişelerle başarılı bir şekilde mücadele etmenin performans başarıları kaynağı olarak hizmet etmesi gibi farklı özellikler alabildiğini göstermiştir.

Morris (2010) çalışmasında, öz yeterliliğinin kaynaklarının her birinin öğretmenlerin öz yeterliklerine katkısını, öğretme öz yeterliği kaynakları arasında

işlev olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını, öz yeterlik ve öz yeterlik kaynaklarıyla öğretmen memnuniyeti ve stresi, kolektif öz yeterlik, iyimserlik ve özgünlük arasındaki ilişkinin ne olduğunu araştırmıştır. 144 öğretmenle yürütülen çalışmanın verileri, sekiz ölçekten oluşan bir anketle toplanmıştır. Çalışma sonuçları, öz yeterliğin varsayılan dört kaynağı ile öğretme öz yeterliği arasındaki ilişkilerin tutarsız olduğunu ve bu kaynakların hiç birinin sınıf yönetimi öz yeterliğini yordayamadığını, kaynaklarda eğitim düzeyine göre dikkate değer farklılıklar olduğunu, acemi ve tecrübeli öğretmenlerin performans başarıları ve sözel ikna durumlarında önemli farklılıklar bulunduğunu göstermiştir. Öğretme öz yeterliği, kolektif yeterlik ve öğretmen memnuniyeti ile kısmen ilişkili bulunmuştur. Öz yeterlik olumlu psikoloji yapıları ile zayıf bir şekilde ilişkili olmasına rağmen, varsayılan kaynakların bu yapılarla daha fazla ilişkili olduğu görülmüştür.

Tschanen-Moran ve McMaster (2009) farklı düzeylerde öz yeterlikle ilgili girdilere sahip dört mesleki gelişim formatının öğretmenlerin öğretme öz yeterlikleri üzerindeki etkisini araştırmak üzere tasarladıkları yarı deneysel çalışmalarında, farklı öz yeterlik inançları kaynaklarının gücünü test etmişlerdir. Çalışmada, Bandura (1977,1997) tarafından öne sürülen öz yeterlik inançları kaynaklarını vurgulayan -psikolojik durum kaynağı hariç tutulmuştur- dört mesleki gelişim formatı kullanılmıştır. Çalışma 93 öğretmen ile yürütülmüş ve öğretmenler bu mesleki gelişim formatlarından birine katılmışlardır. Çalışma verileri, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Tucker Metodunun uygulanmasına yönelik bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Sonuçlar, performans başarıları ve takip koçluğunu desteklenen profesyonel gelişim formatının öz yeterliği artırmada en güçlü etkiye sahip olduğunu; gösteri, planlama ve uygulama oturumlarını içeren ancak takip koçluğu içermeyen formatlara katılan öğretmenlerin bir bölümünün öz yeterlik düzeylerinde ise azalma olduğunu göstermiştir.

Morris ve Usher (2011), Bandura'nın (1986) sosyal bilişsel kuramı çerçevesinde, ödül kazanan araştırma profesörlerinin öğretme öz yeterliği kaynaklarını belirlemeyi hedefledikleri nitel çalışmalarını, farklı alanlarda çalışan 12 (altı kadın, altı erkek) profesör katılımcı ile yürütmüşlerdir. Çalışma verileri, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları,

performans başarıları ve sözel ikna kaynaklarının, profesörlerin öz yeterlik gelişimi için kritik öneme sahip olmalarının yanı sıra, varsayılan kaynakların sıklıkla birbiriyle ilişkili olduğunu ve bu kaynakların etkisinin profesörlerin özellikle öğretmenlik kariyerlerinin en erken aşamalarında oldukça derin olduğunu göstermiştir. Katılımcıların, olumsuz durumları, öğretme öz yeterliklerine zararı az olacak uyarlanabilir şekillerde düzenledikleri de çalışmanın bir diğer bulgusudur.

Ruble, Usher ve McGrew (2011) otizmlili öğrencilerin öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarını araştırdıkları çalışmalarını 35 özel eğitim öğretmeni ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmada öz yeterlik ile performans başarıları, sözel ikna ve psikolojik durum kaynaklarının eş zamanlı ilişkileri araştırılmıştır. Çalışma verileri, Öğretmen Kişilerarası Öz Yeterlik Ölçeği, Çok Faktörlü Liderlik Anketi ve Maslach Tükenmişlik Envanteri ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları, psikolojik durum kaynağı ve öz yeterlik arasında anlamlı ilişkiler gözlemlendiğini, ancak diğer kaynaklar için herhangi bir ilişki gözlenmediğini ortaya koymuştur.

Mansfield ve McConney (2012) çalışmalarında, öz yeterlik kaynaklarının daha iyi anlaşılabilmesi amacıyla ilkokullardaki otantik öğretim durumları bağlamında öğretmenlerin fen öğretimi öz yeterlik kaynaklarını araştırmışlardır. 24 ilkokul öğretmeni katılımcı ile yapılan odak grup görüşmelerinde, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve görüşme soruları ile veriler toplanmıştır. Çalışma bulguları, öz yeterliğin performans başarıları, dolaylı yaşantılar ve psikolojik durumların yanı sıra önceki bilim inançları ve deneyimlerinden de etkilendiğini göstermiş; fen öğretimi öz yeterliğinin, işbirliği fırsatları ve fen öğretimi uygulamasına başarılı katılım gibi öğretim içeriğinin belirli yönleri ile artırıldığını ortaya koymuştur.

Mohamadi ve Asadzadeh (2012) çalışmalarında öğretmen öz yeterlik kaynakları, öğretmen öz yeterlik inançları ve öğrenci başarısı arasındaki nedensel ilişkileri araştırmayı amaçlamışlardır. Çalışma, 284 lise öğretmeni ile yürütülmüş ve çalışmanın verileri Öz Yeterlik Kaynakları Ölçeği ve Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmenlerin öz yeterlik kaynaklarının öğrencinin başarısını etkilediğini ve öğretmen öz yeterlik inançlarının da bu kaynakların öğrencinin başarısı üzerindeki etkisine aracılık ettiğini göstermiştir. Çalışmada, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının en güçlü kaynağı olarak performans başarıları bulunmuştur. Öğretmenlerin öz yeterlik

inançları üzerinde sözel iknanın, dolaylı yaşantılardan daha büyük bir etkiye sahip olduğu, psikolojik durum kaynağının etkili olmadığı da çalışmanın diğer bulgularıdır.

Phan ve Locke (2015), Vietnamlı İngilizce yabancı dil öğretmenlerinin öz yeterlik bilgi kaynakları konusundaki algılarını araştıran nitel çalışmalarını, bir teknik üniversitede görev yapan sekiz üniversite İngilizce öğretmeni katılımcı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışma verileri görüşmeler, gözlemler ve katılımcılar tarafından tutulan günlüklerden elde edilmiştir. Çalışma sonuçları yaygın olarak bilinenin aksine öz yeterlik bilgisinin en güçlü kaynağı olarak performans başarılarını değil sözel iknayı işaret etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin öz yeterliğin diğer kaynakları olarak dolaylı yaşantılar ve psikolojik durum kaynaklarını bildirdikleri de çalışmadan elde edilen diğer bir sonuçtur. Çalışmada ayrıca, Palmer (2006b) tarafından açıklandığı gibi “bilişsel ustalık deneyimleri”, ek bir kaynak olarak tanımlanmıştır ve etkisinin performans başarılarından daha güçlü olduğu görülmektedir.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), 74 ‘ü meslekte yeni, 181 ‘i ise deneyimli öğretmenlerden oluşan bir katılımcı grubu ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, acemi ve tecrübeli öğretmenler arasında farklılıklar bulunup bulunmadığını görmek için öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının potansiyel kaynaklarını araştırmışlardır. Çalışma verileri Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ile elde edilmiştir. Çalışma sonuçları meslekte yeni olan öğretmenlerin öz yeterlik ortalamalarının deneyimli öğretmenlerden biraz daha düşük olduğunu göstermiştir. Sözel ikna, acemi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını açıklamaya katkıda bulunurken; deneyimli öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını açıklamada bir etkili olmamıştır. Performans başarıları, her iki grup için de öğretme öz yeterliği ile orta derecede ilişkili bulunmuştur.

Shearn (2007) çalışmasında, meslekteki ilk yıllarını yaşayan öğretmenlerin kampüs ve öğretim ödevleri bağlamında öz yeterlik duygularını incelemiştir. Mesleğe yeni başlamış 252 öğretmen ile yürütülen çalışma verileri, Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği, Öğretmen Derecelendirme Anketi, Öğretmen Demografisi Anketi ve 2005-2006 ‘da devlet tarafından yayınlanan Kampus Performans Raporlarından toplanan sosyoekonomik durumla ve öğrenci başarısı ile ilgili bilgilerden elde

edilmiştir. Çalışma sonuçları, tüm kaynakların öz-yeterliğin yordanmasına katkıda bulunduğunu; performans başarıları ve psikolojik durumun öğretme öz yeterliği ile orta düzeyde, sözel ikna ve dolaylı yaşantıları ise zayıf fakat anlamlı olarak ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Çapa Aydın ve Woolfolk Hoy (2005) çalışmalarında, öğretmenlik deneyimleri, staj öğretmeni ile olan ilişki, öğretmen adaylarının staj öğretmenleri hakkındaki algıları, staj öğretmenleri ile ilişkileri ve algılanan öğretim desteğinin, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını ne kadar öngördüğünü araştırmışlardır. Betimsel tarama modelindeki araştırma, eğitim yüksek lisansı yapan 70 kişilik bir öğretmen adayı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve katılan öğretmen adaylarının staj öğretmeni ile ilişkilerini, staj öğretmeni hakkındaki algılarını ve algılanan öğretim desteğini belirleyen sorulardan oluşan dört bölümlü bir anketle toplanmıştır. Çalışma sonuçları, öğretmen adayları ile staj öğretmeni arasındaki ilişkinin, ortamdan alınan desteğin ve alan deneyimlerinin sayısının öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının anlamlı yordayıcıları olduğunu göstermiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artırmada staj öğretmenlerinden ve üniversitedeki danışmanlarından gelen sözel iknanın önemli bir kaynak olduğu çalışmanın bir diğer bulgusudur.

Palmer (2006a) çalışmasında ilkökul öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarındaki değişikliklerin dayanıklılığını araştırmıştır. Çalışma verileri, Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve açık uçlu sorular ile toplanmıştır. Karma metotla yürütülen çalışma 55 ilkökul fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Katılımcıların fen öğretimi öz yeterlikleri bir fen yöntemleri dersinin başında ve sonunda ve daha sonra dokuz aylık bir gecikme süresinden sonra ölçülmüştür. Kurs bitiminden bir yıl sonra ise görüşmeler yapılmıştır. Sonuçlar, öz yeterlikteki olumlu değişimin dersin bir sonucu olduğunu ve bu değişimin gecikme döneminden sonra hala mevcut olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin bir dersten zevk aldıklarını öğretme ve görme fırsatına sahip olmanın güçlü performans başarıları deneyimleri olarak görev yaptığı da sonuçlar arasındadır.

Palmer (2006b) ilkökul fen bilgisi dersinde, çeşitli öz yeterlik kaynaklarının göreceli önemini araştırdığı çalışmasını 190 ilkökul fen bilgisi öğretmen adayı ile

gerçekleştirmiştir. Karma metotla yürütülen çalışmanın formal verileri Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ile informal verileri ise üç anketle elde edilmiştir. Sonuçlar, bilişsel içerik uzmanlığı, bilişsel pedagojik uzmanlık ve simüle modellemenin Bandura (1977, 1997) tarafından önerilenlere ek olarak öz yeterlik kaynakları olabileceğine dair kanıt sağlamıştır. Sonuçlar aynı zamanda, Bandura'nın öz yeterlik kaynaklarının birçoğunun(performans başarıları, dolaylı yaşantılar ve sözel ikna) bu çalışmada anlamlı olmadığını da göstermiştir.

Poulou (2007), çalışmasında, öğretmen adaylarının öğretme yeterliklerine yönelik algılarını ve öğrencilerini ve okullarını etkileyebileceklerine dair inançlarını etkileyen faktörleri araştırmıştır. 198 İlkokul öğretmeni katılımıyla gerçekleştirilen çalışmanın verileri Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretme Öz Yeterliği Kaynakları Envanteri ile elde edilmiştir. Çalışmada, performans başarıları, dolaylı yaşantılar ve sözel iknalar, öz yeterlik ölçeğinin tüm alt ölçekleri ile ilişkili bulunmuştur. Öğretme öz yeterliğinin en etkili kaynağı olarak performans başarıları görülmektedir. Sözel iknanın da öğretme öz yeterliği algılarını güçlü bir şekilde etkilediği çalışmanın bir diğer bulgusudur. Çalışmada dolaylı yaşantıların, öz yeterlik kaynağı olarak etkisi yüksek bulunmamıştır. Psikolojik durum ise öğretme öz yeterliğini arttırmada en az etkili kaynak olmuştur. Ayrıca, Bandura'nın (1977, 1997) tanımladığı öz yeterlik inancını oluşturan bu dört kaynağına ek olarak kişisel özelliklerin, öğretim yeterliklerinin ve motivasyonun öğretim etkinliğinin etkili kaynakları olarak önemi vurgulanmıştır.

Cone (2009), toplum temelli hizmet ederek öğrenme (CBSL) deneyimlerinin temel eğitim öğretmen adaylarının eşitlikçi fen öğretimi ve öğrenimi ile ilgili kişisel öz yeterlik inançları üzerindeki etkilerini incelediği çalışmasını bir şehir üniversitesinde ilköğretim fen bilgisi dersinin iki bölümüne kayıt olan 48 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Çalışmanın verileri dersin başlangıç haftasında ve ön test olarak, 15 hafta sonra da son test olarak uygulanan Eşitlikçi Fen Öğretimi ve Öğrenimine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ve son ders bitiminde uygulanan açık ve kapalı uçlu sorulardan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları, CBSL deneyimlerinin kişisel öz yeterlik için önemli bir kaynak olduğunu ve temel eğitim öğretmen adaylarının eşitlikçi fen öğretimi ve öğrenimi hakkındaki kişisel öz yeterlik inançlarını önemli ölçüde etkilediğini göstermiştir. Çalışmada, ayrıca performans başarıları, sözel ikna ve dolaylı yaşantılar öğretmen

adaylarının öz yeterlik bilgisi kaynakları olarak bulunmuş, psikolojik durumun etkisi ise zayıf olarak nitelendirilmiştir.

Bautista (2011) çalışmasında, çeşitli performans başarıları ve dolaylı yaşantıları sağlama üzerine odaklanan öğretim uygulamalarının erken çocukluk eğitimi fen bilgisi dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını arttırmadaki etkinliğini araştırmıştır. Erken çocukluk eğitimi alanında öğrenim gören 44 bayan öğretmen adayı ile yapılan çalışmada, hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Çalışmanın nicel verileri Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ile nitel verileri ise yedi adet açık uçlu soru ile elde edilmiştir. Veriler, kişisel fen öğretimi yeterliklerinin ve fen öğretimi sonuçları beklenti inançlarının yarıyıl boyunca önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Performans başarıları ve dolaylı yaşantılar, öz yeterliliğin ana kaynakları olarak bulunmuştur.

Oh (2011) öğretmen adaylarının okuma ve yazma derslerindeki öğretme yeterliklerine ilişkin algılarının potansiyel kaynaklarını incelemeyi amaçladığı çalışmada, yapısal stratejiler, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alanlarında adayların öz yeterlik kaynakları ile yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. 43 öğretmen adayı ile yapılan çalışmanın verileri Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretme Öz Yeterliği Kaynakları Envanteri ile toplanmıştır. Analiz sonuçları, kişilik özelliklerinin, yeteneklerin, motivasyonunun, sözel ikna ile performans başarılarının ve psikolojik durumun sınıf yönetimi yeterliği için önemli yordayıcılar olduğunu göstermiştir. Çalışma sonuçları ayrıca, Bandura (1977, 1997) tarafından tanımlanan kaynaklara ek olarak, öğretmen adaylarının kişilik özellikleri, kabiliyetleri / becerileri ve motivasyon gibi öz yeterlik inancını artıran diğer potansiyel kaynakları da ortaya koymuştur.

Al-Awidi ve Alghazo (2012) çalışmalarında, öğretim deneyimlerinin Birleşik Arap Emirlikleri' ndeki temel eğitim öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu hakkındaki öz yeterlik inançları ve bu inançlarının kaynakları üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Hem nicel hem de nitel metotlar kullanılarak yürütülen çalışmanın nicel kısmı, 62 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların, öğretim deneyiminin öncesinde ve sonunda teknoloji entegrasyonu konusundaki öz yeterlik inançlarını incelemek için ön ve son-anket uygulanmış ve daha sonra da örneklemin 16 kişilik amaçlanmış bir alt kümesi ile görüşülerek nitel

veriler toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında “Bilgisayar Teknolojisi Entegrasyonu Anketi”; nitel verilerin toplanmasında da yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Sonuçlar, öğrenci öğretim deneyimlerinin, katılımcıların teknoloji entegrasyonu konusundaki öz yeterliklerine ilişkin kararları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiş; performans başarıları ve dolaylı yaşantılar, ilköğretim öğretmen adayları arasında teknolojiyi entegre etmede en etkili öz yeterlik kaynakları olarak bildirilmiştir.

O’Neill ve Stephenson (2012) öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını, bu inançların kaynaklarını ve olası etkilerini araştırdıkları çalışmalarını 573 öğretmen adayı ile gerçekleştirmişlerdir. Çalışmanın verileri Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği ve Öğretme Öz Yeterliği Kaynakları Envanteri ile toplanmıştır. Çalışma sonuçları; öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik duygusuna sahip olduklarını, performans başarıları ve sözel inancın öz yeterlik inancına en yüksek katkıyı sağlayan kaynaklar olduğunu, psikolojik durum kaynağının ise bu anlamda katkısının az olduğunu ancak kişisel niteliklerle birlikte öz yeterlik puanlarını öngördüğünü göstermiştir. Davranış yönetimi becerilerini uygulamada bir takım fırsatlara sahip olmanın daha yüksek bir öz yeterlik duygusuyla ilişkili olduğu da çalışmanın sonuçları arasında yer almaktadır.

Bautista ve Boone (2015), erken çocukluk dönemi eğitimi alan öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançları üzerinde, TeachME™ Laboratuvarı adlı karma bir eğitim ortamının etkisini araştırmışlardır. Çalışmaya erken çocukluk eğitimi öğrenimi gören 62 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmanın nicel verileri Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeği ile nitel verileri ise öğretmen adaylarının çalışma süreci boyunca belli aralıklarla doldurdukları günlüklerle elde edilmiştir. Verilerin analizi, TeachME™ Laboratuvarı katılımının bir döneminden sonra, kişisel fen öğretimi etkinlikleri ve fen öğretimi sonuçları beklenti inançlarının önemli ölçüde arttığını ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını, TeachME™ Laboratuvarı katılımı bağlamında adayların fen içerik bilgisine ilişkin algıları, TeachME™ Laboratuvarı teknolojisine aşinalıkları ve akranları tarafından gözlemlenmeleri olarak üç temel faktörün etkilediği görülmüştür. Adayların algılanan öz yeterlik inançlarını artıran temel kaynaklar ise Performans başarıları (TeachME™ Laboratuvarı uygulamaları), dolaylı yaşantılar ve psikolojik durum olarak belirlenmiştir. Çalışmanın sonuçları ayrıca, TeachME™

Laboratuvarının öğretmen eğitiminde öğrenmeyi öğrenmek için değerli bir teknoloji olduğunu da göstermektedir.

Alandaki öz yeterlikle ilgili çalışmalar incelendiğinde daha çok öz yeterlik ve öz yeterlik algısı üzerinde durulduğu görülmekte; özellikle ülkemizde, öz yeterlik inancı kaynaklarına odaklanan ve öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Ülkemizde öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının araştırıldığı çalışmalarda kullanılacak özgün bir ölçeğin olmadığı durumundan hareketle, bu çalışmada geliştirilen ölçeğin alandaki boşluğu doldurmaya yardımcı olabileceği söylenebilir.



3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve çözümlenmesine ilişkin açıklamalar yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada araştırma modeli olarak betimsel model kullanılmıştır. Betimsel araştırmalarda, evrenin çeşitli özelliklerini tanımlayabilmek için evren içerisinde seçilen örneklem üzerinden veri toplama ve bu bulguları evrene genelleme amaçlanır (Lodico, Spaulding ve Voegtle, 2006:157). Bu çalışmada da öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemek için bir ölçek geliştirilmiş ve öğretmen adaylarına uygulanarak veriler elde edilmiştir. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri programa ve akademik başarı durumlarına göre değişip değişmediği araştırılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı itibariyle Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinin 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmuştur.

Öğretmen adaylarının tamamına ulaşılmaya çalışılmış, ulaşılabilen 437 öğretmen adayı ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcıların cinsiyetlere göre, öğrenim gördükleri programa göre, akademik başarı düzeylerine göre dağılımları tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3.1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlere Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	315	72,1
Erkek	122	27,9
Toplam	437	100

Tablo 3.1 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının yarısından fazlasının (%72,1) kız, geri kalanının ise (%27,9) erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 3.2: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Dağılımı

Program Türü	f	%
Sınıf öğretmenliği	70	16
Okul öncesi öğretmenliği	96	22
Zihinsel engelliler öğretmenliği	61	14
Fen bilgisi öğretmenliği	31	7
Sosyal bilgiler öğretmenliği	37	8,5
Türkçe öğretmenliği	41	9,4
Matematik öğretmenliği	20	4,6
Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği	81	18,5
Toplam	437	100

Tablo 3.2 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının % 22'sinin okul öncesi öğretmenliği, % 18,5'inin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, % 16'sının sınıf öğretmenliği, % 14'ünün zihinsel engelliler öğretmenliği, % 9,4'ünün Türkçe öğretmenliği, % 8,5'inin sosyal bilgiler öğretmenliği, % 7'sinin fen bilgisi öğretmenliği ve % 4,6'sının da matematik öğretmenliği programı öğrencisi olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Dağılımı

Akademik ortalama	f	%
2,01- 2,50	60	13,7
2,51- 3,00	187	42,8
3,01- 3,50	151	34,6
3,51- 4,00	39	8,9
Toplam	437	100

Tablo 3.3 incelendiğinde katılımcı öğretmen adaylarının % 42,8 'inin 2,51 - 3,00 ; % 34,6'sının 3,01- 3,50; %13,7'sinin 2,01- 2,50 ve % 8,9'unun da 3,51- 4,00 akademik ortalama düzeyinde oldukları görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu bölümde, araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” nin oluşturulması, geçerliği ve güvenilirliğine ait açıklamalar yer almaktadır.

3.3.1. Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği

Ölçek, öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin oluşturulma sürecine ölçek maddelerinin oluşturulmasıyla başlanmıştır. Bandura'nın (1977,1997) öz yeterlik kavramından hareketle ve ilgili literatür taranarak 28 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. Maddelere ilişkin beş rehberlik ve psikolojik danışmanlık uzmanı, üç eğitim programları ve öğretim uzmanı görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda uygun bulunmayan maddeler çıkarılmış, bazı maddeler üzerinde ise değişiklikler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiş ve 25 maddelik deneme formu elde edilmiştir.

Hazırlanan deneme ölçeği, kişisel bilgilerin yer aldığı ilk bölüm ve öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesine yönelik maddelerin yer aldığı ikinci bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmuştur.

Ölçek maddeleri olarak verilen durumların katılımcı öğretmen adaylarının “iyi bir öğretmen olabileceklerine” dair inançlarını ne derecede artırdığını belirlemek üzere ölçek; “hiç artırmaz” (1), “çok az artırır” (2), “orta düzeyde artırır” (3), “oldukça artırır” (4) ve “çok artırır” (5) şeklinde ifade edilen beşli dereceleme ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Bu dereceleme ile elde edilen puanlar standart puanlara dönüştürülmüştür. Verilerin yorumlanmasında;

1,00 – 1,80 arası olanlar (1) “hiç artırmaz”,

1,81 – 2,60 arası olanlar (2) “ çok az artırır”,

2,61 – 3,40 arası olanlar (3) “orta düzeyde artırır”,

3,41 – 4,20 arası olanlar (4) “ oldukça artırır” ve

4,21–5,00 arası olanlar (5) “çok artırır” olarak değerlendirilmiştir.

Ölçeğin pilot çalışması, araştırmanın çalışma grubunun da öğrenim gördüğü Batı Karadeniz Bölümü'nde yer alan üniversitenin eğitim fakültesinin 3. sınıf

öğrencilerinden oluşan 373 kişilik bir çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapı geçerliliğinin sağlanması ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin belirlenerek ölçeğin boyutlandırılması amacıyla pilot çalışmadan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi

Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygun olup olmadığı Kaiser- Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile belirlenmiştir. KMO değerinin 0,60'dan büyük ve Barlett testinin de anlamlı olması verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu ifade eder (Büyüköztürk, 2014:136). 25 maddelik deneme formu için hesaplanan KMO değerinin 0,89 ve Barlett testi değerinin de 0,000 olarak anlamlı olmasından hareketle verilerin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür.

Faktör analizi sonucunda, faktör yükleri ve ortak varyansa katkısı düşük maddeler (1,10,11,17,18,20. maddeler) ölçekten çıkarılmış, nihai ölçek (Ek-2) 19 madden oluşmuştur. Ölçeğin, öz değerleri 1'in üzerinde olan toplam 4 faktörlü bir yapıda olduğu görülmüştür. Bu faktörler; performans başarıları, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durum olarak adlandırılmış ve bu şekilde, Bandura'nın öz yeterlik inancı kaynakları kavramına uygun bir yapı elde edilmiştir. Aşağıdaki tabloda analiz sonucunda oluşan faktörlerin öz değerleri ve açıkladıkları varyans değerleri hakkında bilgi verilmiştir.

Tablo 3.4: Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Öz Değer ve Açıklanan Varyans Değerleri

Faktörler	Öz değer	Açıklanan varyans (%)	Yığılmalı varyans (%)
Psikolojik Durum	3,848	20,254	20,254
Sözel İkna	3,707	19,510	39,764
Performans Başarıları	2,549	13,416	53,180
Dolaylı Yaşantılar	2,547	13,404	66,583

Tablo 3.4 incelendiğinde ölçeği oluşturan 4 faktörün toplam varyansın % 66,583'ünü açıkladığı görülmektedir. Her faktörün bağımsız olarak açıkladığı varyans değerlerine bakıldığında ise; psikolojik durum faktörünün toplam varyansın % 20,254'ünü, sözel ikna faktörünün toplam varyansın % 19,510'unu,

performans başarıları faktörünün toplam varyansın % 13,416'sını ve dolaylı yaşantılar faktörünün toplam varyansın % 13,404'ünü açıkladığı görülmektedir.

Tablo 3.5: Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği Alt Boyutlarının Faktör Yüğü Ve Madde Toplam Korelasyon Değerleri

MADDE NO:	Faktör Performans Başarıları		Faktör Dolaylı Yaşantılar		Faktör Sözel İkna		Faktör Psikolojik Durum	
	Faktör yükü	Madde top. Korelasyonu	Faktör yükü	Madde top. Korelasyonu	Faktör yükü	Madde top. Korelasyonu	Faktör yükü	Madde top. Korelasyonu.
2	0,69	0,57						
3	0,83	0,70						
4	0,78	0,67						
5	0,62	0,50						
6			0,74	0,58				
7			0,74	0,60				
8			0,78	0,65				
9			0,66	0,54				
12					0,86	0,80		
13					0,85	0,80		
14					0,84	0,81		
15					0,79	0,78		
16					0,64	0,65		
19							0,74	0,69
21							0,73	0,69
22							0,71	0,71
23							0,83	0,80
24							0,77	0,73
25							0,69	0,58
Cronbach Alpha	0,79		0,78		0,91		0,88	

Tablo 3.5 incelendiğinde, “Psikolojik Durum” faktörünün 6 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,69 ile 0,83 değerleri arasında, madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,58 ile 0,80 arasında değiştiiği; “Sözel İkna” faktörünün 5 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,64 ile 0,86 değerleri arasında, madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,65 ile 0,81 arasında değiştiiği; “Performans Başarıları” faktörünün 4 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,62 ile 0,83

değerleri arasında, madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,50 ile 0,70 arasında değiştiği; “Dolaylı Yaşantılar” faktörünün 4 maddeden oluştuğu, faktör yüklerinin 0,66 ile 0,78 değerleri arasında, madde toplam korelasyonu değerlerinin 0,54 ile 0,65 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçek maddelerinin faktörlerle olan ilişkisini açıklayan bir katsayı olan faktör yük değerinin 0,45 ve üzeri bir değerde olması o maddenin seçim için ideal olduğunu; maddenin 0,30 ve daha yüksek madde toplam korelasyonu değerine sahip olması da ayırt ediciliğinin iyi derecede olduğunu gösteren bir ölçüdür (Büyüköztürk, 2014:134).

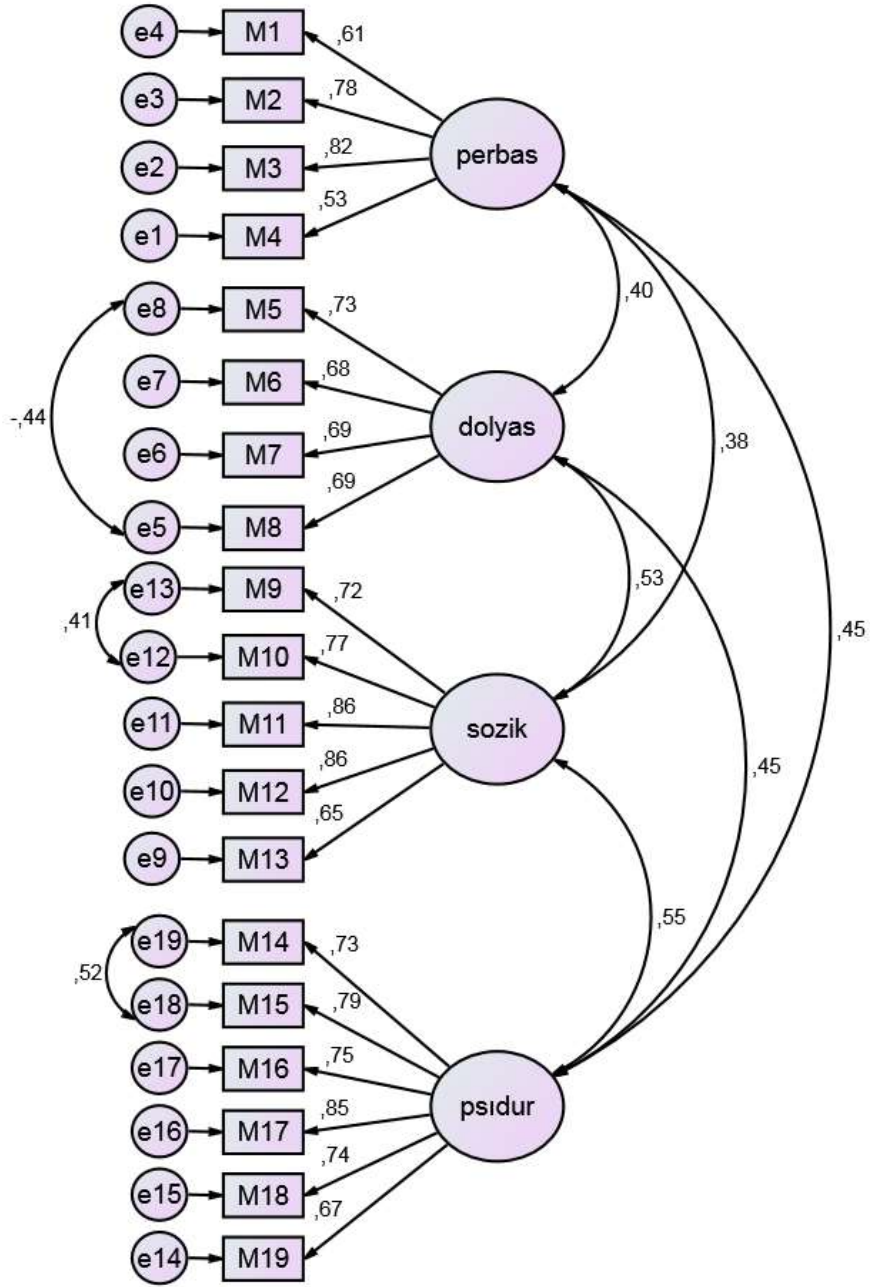
Ölçeğin güvenilirliğini ortaya koymak amacıyla ölçeği oluşturan faktörlerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Analiz sonucunda, “Psikolojik Durum” faktörünün güvenilirlik katsayısı, 0,88; “Sözel İkna” faktörünün güvenilirlik katsayısı, 0,91; “Performans Başarıları” faktörünün güvenilirlik katsayısı, 0,79 ve “Dolaylı Yaşantılar” faktörünün güvenilirlik katsayısı, 0,78 olarak bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı değerinin 0,70 ve daha yüksek olmasının güvenilirlik için yeterli olduğu (Büyüköztürk, 2014:183) göz önüne alındığında ölçeği oluşturan faktörlerin güvenilirlik değerlerinin yeterli olduğunu söylemek mümkündür.

Doğrulayıcı Faktör Analizi

Eğitim Fakültesi 3. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerle elde edilen verilerle geliştirilmiş olan öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları kaynaklarını belirleme ölçeğinin 4. sınıf öğretmen adaylarına uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analiz neticesinde ortaya konulan modelin öğrenci grubundan elde edilen verilere uygunluğunu belirleyebilmek amacıyla uyum indeksi değerleri incelenmiştir. Ayrıca ölçek maddelerinin ayırt edicilik düzeylerini belirleyebilmek amacıyla düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarına, güvenilirlik için ise Cronbach Alpha (α) iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizine ait model Şekil 3.1.’de verilmiştir.

Şekil 3.1:Doğrulayıcı Faktör Analizi Modeli



Analiz neticesinde modelin uyum indeksleri değerlerinden olan kay-kare ($\chi^2=416,419$; $sd=143$; $p<0,05$) değerinin anlamlı olduğu söylenebilir. Tablo 3.6’da diğer uyum indeksi değer aralıkları ve modele ilişkin uyum indeksi değerleri sunulmuştur.

Tablo 3.6: Uyum İndeksleri Değerleri

Uyum İndeksleri	Uyum İndeksleri Değerleri	İyi Uyum	Kabul Edilir Uyum	Uyum
χ^2/sd	2,910	≤ 2	≤ 5	Kabul Edilebilir
RMSEA	0,066	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	Kabul Edilebilir
RMR	0,050	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	İyi Uyum
SRMR	0,055	$\leq 0,05$	$\leq 0,08$	Kabul Edilebilir
GFI	0,910	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Kabul Edilebilir
AGFI	0,881	$\geq 0,90$	$\geq 0,85$	Kabul Edilebilir
CFI	0,942	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Kabul Edilebilir
NFI	0,912	$\geq 0,95$	$\geq 0,90$	Kabul Edilebilir

Kaynak: (Byrne, 2010; Hooper, Coughlan, and Mullen, 2008; Hu and Bentler, 1995, 1999; Schermelleh-Engel, Moosbrugger and Müller, 2003; Schumacker and Lomax, 2004)

Tablo 3.6 incelendiğinde RMR değerinin iyi uyum aralığında olduğu, diğer uyum indeksi değerlerinin ağırlıklı olarak kabul edilebilir değer aralıkları içerisinde yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.7: Ölçek Maddelerinin Doğrulayıcı Faktör Analizi Neticesinde Elde Edilen Faktör Yükleri, Madde-Toplam Korelasyonları Ve İç Tutarlılık Katsayıları

Faktör	Madde	Faktör Yüğü	Madde-Toplam Kor.	α
Performans Başarıları	1	0,61	0,50	0,76
	2	0,78	0,68	
	3	0,82	0,67	
	4	0,53	0,43	
Dolaylı Yaşantılar	5	0,73	0,53	0,76
	6	0,68	0,59	
	7	0,69	0,61	
	8	0,69	0,52	
Sözel İkna	9	0,72	0,73	0,89
	10	0,77	0,78	
	11	0,86	0,77	
	12	0,86	0,74	
	13	0,65	0,60	
Psikolojik Durum	14	0,73	0,74	0,90
	15	0,79	0,79	
	16	0,75	0,71	
	17	0,85	0,77	
	18	0,74	0,67	
	19	0,67	0,63	

Tablo 3.7 incelendiğinde performans başarıları faktörünü oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0,53 ile 0,82 arasında; madde-toplam korelasyonlarının ise 0,43 ile 0,68 arasında değiştiği, aynı maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının (α) ise 0,76 olduğu görülmektedir. Dolaylı yaşantılar faktörünü oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0,68 ile 0,73 arasında; madde-

toplam korelasyonlarının ise 0,52 ile 0,61 arasında değiştiği, bu maddelere ait Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının (α) ise 0,76 olduğu görölmektedir. Sözel ikna faktörünü oluşturan maddelerin faktör yüklerinin 0,65 ile 0,86 arasında; madde-toplam korelasyonlarının ise 0,60 ile 0,78 arasında değiştiği, maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının (α) ise 0,89 olduğu görölmektedir. Psikolojik durum faktörüne ait maddelerin faktör yüklerinin 0,67 ile 0,85 arasında; madde-toplam korelasyonlarının ise 0,63 ile 0,79 arasında değiştiği, maddelerin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısının (α) ise 0,90 olduğu görölmektedir Buna göre ölçeğin her bir faktörünü oluşturan maddelerin iç geçerliliğinin ve güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen, geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği” 2015-2016 bahar döneminde Batı Karadeniz Bölümü’nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesinin 4. sınıflarında öğrenim gören 437 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Elde edilen veriler, analiz edilmek üzere SPSS 20.0 programı kullanılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Veriler çalışma amacına uygun istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiş, veri tabloları oluşturularak bu tablolar üzerinden açıklama ve yorumlar yapılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemi için frekans, yüzde ve ortalama analizleri yapılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü alt problemler için ise çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak elde edilen bulgular sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları ortalama puanları ne düzeydedir?” şeklinde ifade edilmiştir. Birinci alt probleme ilişkin bulgular, veri toplama aracı olan “Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarını Belirleme Ölçeği”nde yer alan öz yeterlik inancını oluşturan her bir faktöre ait cevapların frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri hesaplanarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular tablolaştırılarak aşağıda verilmiştir.

Öğretmen Adaylarının Performans Başarıları Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

Araştırmada kullanılan ölçeğin “Performans Başarıları” faktörüne ait maddelere ilişkin elde edilen puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.1’ de verilmiştir.

Tablo 4.1: Öğretmen Adaylarının Performans Başarıları Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

	Performans Başarıları	Hiç Arturmaz		Biraz Artırır		Orta Düzeyde Artırır		Oldukça Artırır		Çok Artırır		Aritmetik Ort. X̄	Anlam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	Derslerde başarılı performanslar ortaya koymak.	9	2,1	32	7,3	76	17,4	184	42,1	136	31,1	3,92	Oldukça Artırır
2	Uygulamalı derslerde etkili öğretim uygulamaları yapmak.	3	0,7	15	3,4	30	6,9	184	42,1	205	46,9	4,31	Çok Artırır
3	Derslerde başarılı etkinlikler yapmak.	2	0,5	13	3,0	41	9,4	197	45,1	184	42,1	4,25	Çok Artırır
4	Staj derslerinde başarılı bir sınıf yönetimi sergilemek.	4	0,9	9	2,1	36	8,2	136	31,1	252	57,7	4,42	Çok Artırır
Performans Başarıları faktörüne ilişkin genel ortalama												4,23	Çok Artırır

Tablo 4.1. incelendiğinde “performans başarıları” faktörüne ilişkin olarak maddeler halinde verilmiş durumların öğretmen adaylarının “iyi bir öğretmen olabileceklerine dair” inançlarını ne derecede artırdığına dair verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

“Derslerde başarılı performanslar ortaya koymak.” maddesine katılımcıların 9’u (%2,1) hiç artırmaz; 32’si (%7,3) biraz artırır; 76’sı (%17,4) orta düzeyde artırır; 184’ü (%42,1) oldukça artırır; 136’sı (%31,1) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,92’dir. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “derslerde başarılı performanslar sergilemenin iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Uygulamalı derslerde etkili öğretim uygulamaları yapmak.” maddesine katılımcıların 3’ü (% 0,7) hiç artırmaz; 15’i (%3,4) biraz artırır; 30’u (%6,9) orta düzeyde artırır; 184’ü (%42,1) oldukça artırır; 205’i (% 46,9) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,31’dir. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “uygulamalı derslerde etkili öğretim uygulamaları yapmanın, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Derslerde başarılı etkinlikler yapmak.” maddesine katılımcıların 2’si (% 0,5) hiç artırmaz; 13’ü (%3) biraz artırır; 41’i (%9,4) orta düzeyde artırır; 197’ si (%45,1) oldukça artırır; 184’ü (% 42,1) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,25’tir. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “derslerde başarılı etkinlikler yapmanın, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Staj derslerinde başarılı bir sınıf yönetimi sergilemek.” maddesine katılımcıların 4’ü (% 0,9) hiç artırmaz; 9’u (%2,1) biraz artırır; 36’sı (%8,2) orta düzeyde artırır; 136’sı (%31,1) oldukça artırır; 252’si (% 57,7) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,42’dir. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre, staj

derslerinde başarılı bir sınıf yönetimi sergileyen öğretmen adaylarının, “iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarının arttığını” ifade ettikleri söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının “performans başarıları” faktörüne ilişkin maddelere verdikleri cevaplar $\bar{X}= 4,23$ genel ortalama ile “çok artırır” aralığında bulunmaktadır. Buna göre öğretmen adaylarının, derslerde başarılı performanslar ortaya koymaları, uygulamalı derslerde etkili öğretim uygulamaları yapmaları, derslerde başarılı etkinlikler yapmaları ve staj derslerinde başarılı bir sınıf yönetimi sergilemelerinin öz yeterlik inançlarını yüksek düzeyde artırdığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Dolaylı Yaşantılar Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

Araştırmada kullanılan ölçeğin “Dolaylı Yaşantılar” faktörüne ait maddelere ilişkin elde edilen puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğretmen Adaylarının Dolaylı Yaşantılar Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

	Dolaylı Yaşantılar	Hiç Arturmaz		Biraz Artırır		Orta Düzeyde Artırır		Oldukça Artırır		Çok Artırır		Aritmetik Ort.	Anlam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
5	Başarılı öğretmenleri gözlemlemeniz.	1	0,2	33	7,6	91	20,8	182	41,6	130	29,7	3,93	Oldukça Artırır
6	Başarılı bulduğunuz sınıf arkadaşlarınızı gözlemlemeniz.	23	5,3	73	16,7	158	36,2	136	31,1	47	10,8	3,25	Orta Düzeyde Artırır
7	Staj öğretmeninizi gözlemlemeniz.	13	3,0	54	12,4	127	29,1	148	33,9	95	21,7	3,59	Oldukça Artırır
8	Mesleğe yeni atanan öğretmenleri gözlemlemeniz.	33	7,6	108	24,7	146	33,4	110	25,2	40	9,2	3,03	Orta Düzeyde Artırır
Dolaylı Yaşantılar faktörüne ilişkin genel ortalama												3,45	Oldukça Artırır

Tablo 4.2. incelendiğinde “dolaylı yaşantılar” faktörüne ilişkin olarak maddeler halinde verilmiş durumların öğretmen adaylarının “iyi bir öğretmen olabileceklerine dair” inançlarını ne derecede artırdığına dair verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

“Başarılı öğretmenleri gözlemlemeniz.” maddesine katılımcıların 1’i (%0,2) hiç artırmaz; 33’ü (%7,6) biraz artırır; 91’i (%20,8) orta düzeyde artırır; 182’si (%42,6) oldukça artırır; 130’u (%29,7) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,93’tür. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “başarılı öğretmenleri gözlemlemenin iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Başarılı bulduğunuz sınıf arkadaşlarınızı gözlemlemeniz.” maddesine katılımcıların 23’ü (% 5,3) hiç artırmaz; 73’ü (%16,7) biraz artırır; 158’i (%36,2) orta düzeyde artırır; 136’sı (%31,1) oldukça artırır; 47’si (% 10,8) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,25’dir. Bu ortalama “orta düzeyde artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “başarılı bulunan sınıf arkadaşlarını gözlemlemenin, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Staj öğretmeninizi gözlemlemeniz.” maddesine katılımcıların 13’ü (% 3,0) hiç artırmaz; 54’ü (%12,4) biraz artırır; 127’si (%29,1) orta düzeyde artırır; 148’i (%33,9) oldukça artırır; 95’i (% 21,7) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,59’dur. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “staj öğretmenlerini gözlemlemenin, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Mesleğe yeni atanan öğretmenleri gözlemlemeniz.” maddesine katılımcıların 33’ü (% 7,6) hiç artırmaz; 108’i (%24,7) biraz artırır; 146’sı (%33,4) orta düzeyde artırır; 110’u (%25,2) oldukça artırır; 40’ı (% 9,2) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,03’tür. Bu ortalama “orta düzeyde artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre

öğretmen adaylarının, “staj öğretmenlerini gözlemlemenin, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını ifade ettikleri” söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının “dolaylı yaşantılar” faktörüne ilişkin maddelere verdikleri cevaplar $\bar{X}= 3,45$ genel ortalama ile “oldukça artırır” aralığında bulunmaktadır. Buna göre, öğretmen adaylarının başarılı öğretmenleri, başarılı sınıf arkadaşlarını, staj öğretmenlerini ve mesleğe yeni atanmış öğretmenleri gözlemlerinin öz yeterlik inançlarını artırdığı söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Sözel İkna Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

Tablo 4.3: Öğretmen Adaylarının Sözel İkna Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

	Sözel İkna	Hiç Artırmaz		Biraz Artırır		Orta Düzeyde Artırır		Oldukça Artırır		Çok Artırır		Aritmetik Ort.	Anlam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
9	Arkadaşlarınızın size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.	23	5,3	73	16,7	119	27,2	146	33,4	76	17,4	3,40	Orta Düzeyde Artırır
10	Ailenizin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.	12	2,7	58	13,3	107	24,5	140	32,0	120	27,5	3,68	Oldukça Artırır
11	Derslerinize giren öğretim üyelerinin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.	18	4,1	36	8,2	84	19,2	164	37,5	135	30,9	3,82	Oldukça Artırır
12	Staj öğretmeninizin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.	13	3,0	44	10,1	90	20,6	162	37,1	128	29,3	3,79	Oldukça Artırır
13	Ders konusunda yardımcı olduğunuz ya da özel ders verdiğiniz bir öğrencinin, sizin iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.	11	2,5	45	10,3	103	23,6	141	32,3	137	31,4	3,79	Oldukça Artırır
Sözel İkna faktörüne ilişkin genel ortalama												3,70	Oldukça Artırır

Tablo 4.3. incelendiğinde “sözel ikna” faktörüne ilişkin olarak maddeler halinde verilmiş durumların öğretmen adaylarının “iyi bir öğretmen olabileceklerine dair” inançlarını ne derecede artırdığına dair verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

“Arkadaşlarınızın size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.” maddesine katılımcıların 23’ü (%5,3) hiç artırmaz; 73’ü (%16,7) biraz artırır; 119’u (%27,2) orta düzeyde artırır; 146’sı (%33,4) oldukça artırır; 76’sı (%17,4) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,40’tır. Bu ortalama “orta düzeyde artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “arkadaşlarından iyi bir öğretmen olacakları yönünde söylemler duymalarının iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Ailenizin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.” maddesine katılımcıların 12’si (% 2,7) hiç artırmaz; 58’i (%13,3) biraz artırır; 107’si (%24,5) orta düzeyde artırır; 140’ı (%32,0) oldukça artırır; 120’si (% 27,5) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,68’dir. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “ailelerinin iyi bir öğretmen olacakları yönündeki sözlerinin, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Derslerinize giren öğretim üyelerinin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.” maddesine katılımcıların 18’i (% 4,1) hiç artırmaz; 36’sı (%8,2) biraz artırır; 84’ü (%19,2) orta düzeyde artırır; 164’ü (%37,5) oldukça artırır; 135’i (% 30,9) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,82’dir. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “ders aldıkları öğretim üyelerinin iyi bir öğretmen olacakları yönündeki ifadelerinin iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarının arttığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Staj öğretmeninizin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi.” maddesine katılımcıların 13’ü (% 3,0) hiç artırmaz; 44’ü (%10,1) biraz artırır; 90’ı (%20,6) orta düzeyde artırır; 162’si (%37,1) oldukça artırır; 128’i (% 29,3) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,79’dur. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “staj öğretmenlerinin iyi bir öğretmen olacakları yönündeki söylemlerinin, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Ders konusunda yardımcı olduğunuz ya da özel ders verdiğiniz bir öğrencinin, sizin iyi bir öğretmen olacağınızı söylemesi.” maddesine katılımcıların 11’i (% 2,5) hiç artırmaz; 45’i (%10,3) biraz artırır; 103’ü (%23,6) orta düzeyde artırır; 141’i (%32,3) oldukça artırır; 137’si (% 31,4) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 3,79’dur. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “ders anlattıkları öğrencilerden, iyi bir öğretmen olacakları yönünde duydukları sözlerin, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının “sözel ikna” faktörüne ilişkin maddelere verdikleri cevaplar $\bar{X} = 3,70$ genel ortalama ile “oldukça artırır” aralığında bulunmaktadır. Buna göre; arkadaşlarından, ailelerinden, ders aldıkları öğretim üyelerinden, staj öğretmenlerinden ve ders anlattıkları öğrencilerden iyi bir öğretmen olacakları yönünde sözler duymanın, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artırdığını söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Psikolojik Durum Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

Araştırmada kullanılan ölçeğin “Psikolojik Durum” faktörüne ait maddelere ilişkin elde edilen puanlarının yüzde, frekans ve aritmetik ortalama değerleri Tablo 4.4’de verilmiştir.

Tablo 4.4: Öğretmen Adaylarının Psikolojik Durum Faktörüne İlişkin Ortalama Puanları

	Psikolojik Durum	Hiç Artırmaz		Biraz Artırır		Orta Düzeyde Artırır		Oldukça Artırır		Çok Artırır		Aritmetik Ort.	Anlam
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
14	Öğretmenlik mesleğinin haz verici olması.	3	0,7	18	4,1	58	13,3	174	39,8	184	42,1	4,26	Çok Artırır
15	Öğretmenliğin eğlenceli bir meslek olması.	4	0,9	20	4,6	72	16,5	170	38,9	120	27,5	4,10	Oldukça Artırır
16	Öğretmenliğin saygıdeğer bir meslek olması.	3	0,7	15	3,4	52	11,9	151	34,6	216	49,4	4,28	Çok Artırır
17	Öğretmenlik motivasyonunuzun yüksek olması.	3	0,7	10	2,3	56	12,8	168	38,4	200	45,8	4,26	Çok Artırır
18	Derslerde yüksek enerji düzeyine sahip olmanız.	3	0,7	20	4,6	41	9,4	161	36,8	212	48,5	4,27	Çok Artırır
19	Başkalarına öğretmeyi seviyor olmanız.	2	0,5	6	1,4	30	6,9	137	31,4	262	60,0	4,48	Çok Artırır
Psikolojik Durum faktörüne ilişkin genel ortalama												4,26	Çok Artırır

Tablo 4.4. incelendiğinde “psikolojik durum” faktörüne ilişkin olarak maddeler halinde verilmiş durumların öğretmen adaylarının “iyi bir öğretmen olabileceklerine dair” inançlarını ne derecede artırdığına dair verdikleri cevapların frekans ve yüzde değerleri görülmektedir.

“Öğretmenlik mesleğinin haz verici olması.” maddesine katılımcıların 3’ü (%0,7) hiç artırmaz; 18’i (%4,1) biraz artırır; 58’i (%13,3) orta düzeyde artırır; 174’ü (%39,8) oldukça artırır; 184’ü (%42,1) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,26’dır. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının,

“öğretmenlik mesleğinin haz verici olmasının, iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Öğretmenliğin eğlenceli bir meslek olması.” maddesine katılımcıların 4’ü (% 0,9) hiç artırmaz; 20’si (%4,6) biraz artırır; 72’si (%16,5) orta düzeyde artırır; 170’i (%38,9) oldukça artırır; 171’i (% 39,1) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,10’dur. Bu ortalama “oldukça artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının “öğretmenliğin eğlenceli bir meslek olmasının iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Öğretmenliğin saygıdeğer bir meslek olması.” maddesine katılımcıların 3’ü (% 0,7) hiç artırmaz; 15’i (%3,4) biraz artırır; 52’si (%11,9) orta düzeyde artırır; 151’i (%34,6) oldukça artırır; 216’sı (% 49,4) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,28’dir. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığı söylenebilir.

“Öğretmenlik motivasyonunuzun yüksek olması.” maddesine katılımcıların 3’ü (% 0,7) hiç artırmaz; 10’u (%2,3) biraz artırır; 56’sı (%12,8) orta düzeyde artırır; 168’i (%38,4) oldukça artırır; 200’ü (% 45,8) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,26’dır. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “yüksek öğretmenlik motivasyonuna sahip olmanın iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Derslerde yüksek enerji düzeyine sahip olmanız.” maddesine katılımcıların 3’ü (% 0,7) hiç artırmaz; 20’si (%4,6) biraz artırır; 41’i (%9,4) orta düzeyde artırır; 161’i (%36,8) oldukça artırır; 212’si (% 48,5) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,27’dir. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının, “derslerde yüksek enerji düzeyine sahip olmanın iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

“Başkalarına öğretmeyi seviyor olmanız.” maddesine katılımcıların 2’si (% 0,5) hiç artırmaz; 6’sı (%1,4) biraz artırır; 30’u (%6,9) orta düzeyde artırır;

137'si (%31,4) oldukça artırır; 262'si (% 60) çok artırır cevabını vermiştir. Öğretmen adaylarının bu madde için verdikleri yanıtların ortalaması 4,48'dir. Bu ortalama “çok artırır” aralığına denk gelmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının, “başkalarına öğretmeyi seviyor olmanın iyi bir öğretmen olabileceklerine dair inançlarını artırdığını” ifade ettikleri söylenebilir.

Sonuç olarak; öğretmen adaylarının “psikolojik durum” faktörüne ilişkin maddelere verdikleri cevaplar $\bar{X}= 4,26$ genel ortalama ile “çok artırır” aralığında bulunmaktadır. Buna göre; öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu bir algıya sahip olmanın öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını yüksek düzeyde artırdığı söylenebilir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgularda, öğretmen adaylarının ölçekteki maddelere verdikleri cevapların her bir faktör için genel ortalamasına bakıldığında; “psikolojik durum” faktörünün $\bar{X}= 4,26$ (çok artırır düzeyi) genel ortalama ile öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını en yüksek düzeyde artıran kaynak olduğu görülmüştür. Bunu sırasıyla, $\bar{X}= 4,23$ (çok artırır düzeyi) genel ortalama ile “performans başarıları” faktörünün, $\bar{X}=3,70$ (oldukça artırır düzeyi) ile “sözel ikna” faktörünün ve $\bar{X}= 3,45$ (oldukça artırır düzeyi) ortalama ile “dolaylı yaşantılar” faktörünün izlediği görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları ortalama puanları arasında cinsiyete göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.5'te sunulmuştur.

Tablo 4.5: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ortalama Puanlarının Cinsiyete Göre Farkını Belirlemeye Yönelik Manova Sonuçları

Kaynak	Değer	Hipotez df	Hata df	F	p
Cinsiyet (Wilk's Lambda)	0,984	4,000	432,000	1,745	0,139

Tablo 4.5 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir (Wilk's Lambda (Λ)= 0,984; $F_{(1,435)}=1,745$; $p>0,05$). Buna göre, cinsiyetin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamaları öğrenim gördükleri programa göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları ortalama puanları arasında öğrenim gördükleri programa göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.6’da sunulmuştur.

Tablo 4.6: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ortalama Puanlarının Öğrenim Gördükleri Programa Göre Farkını Belirlemeye Yönelik MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	Hipotez df	Hata df	F	p
Bölüm (Wilk's Lambda)	0,868	28,000	1537,387	2,206*	0,000

$p<0,05$

Tablo 4.6 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamalarının öğrenim gördükleri programa göre farklılık gösterdiği söylenebilir (Wilk's Lambda (Λ)= 0,868; $F_{(7,429)}=2,206$; $p<0,05$). Bölüm değişkenine ait Wilk's Lambda testi sig. değerinin 0,05’ ten küçük olması değişkene ait gruplar arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir. Tablo 4.7’ de bu farkın hangi bağımlı değişkenler arasında olduğunu gösteren ANOVA sonuçları verilmiştir:

Tablo 4.7: Gruplar Arasındaki Farkın Kaynaklandığı Bağımlı Değişkeni Gösteren ANOVA Sonuçları

Kaynak	Bağımlı Değişken	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	LSD
Bölüm	Per. Baş	3,405	7	0,486	1,167	0,321	-
	Dol. Yaş	7,094	7	1,013	1,688	0,110	-
	Söz. İkna	15,353	7	2,193	2,770*	0,008	MÖ, DÖ, OÖ > SÖ, ÖEÖ; MÖ>FÖ
	Psi. Dur	7,449	7	1,064	2,347*	0,023	FÖ<Tüm Prog. MÖ>ZÖ

p<0,05

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının Performans Başarıları ve Dolaylı Yaşantılar değişkenine ilişkin görüşlerinin öğrenim gördükleri bölüme göre anlamlı bir farklılık göstermediği; Sözel İkna ve Psikolojik Durum bağımlı değişkenlerine ilişkin görüşlerinde ise öğrenim görülen bölüme göre farklılıklar olduğu görülmektedir.

LSD testi sonuçlarına göre matematik ($\bar{X}=4,18$; $ss=0,73$), din kültürü ve ahlak bilgisi ($\bar{X}=3,84$; $ss=0,77$) ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,81$; $ss=0,84$) sözel ikna puan ortalamalarının; sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3,52$; $ss=1,01$) ve özel eğitim öğretmenliği ($\bar{X}=3,42$; $ss=1,02$) öğretmen adaylarının sözel ikna puan ortalamalarına göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, sözel iknanın matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik öz yeterlik inançlarını artırmada sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının sözel ikna puan ortalamaları ($\bar{X}=4,18$; $ss=0,73$) ile fen bilgisi öğretmenliği öğretmen adaylarının sözel ikna puan ortalamaları ($\bar{X}=3,53$; $ss=0,57$) arasında matematik öğretmen adayları lehine anlamlı fark olduğu söylenebilir. Bu bulgu da sözel iknanın matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artırmada fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha etkili olduğunu göstermektedir.

Fen bilgisi öğretmenliği bölümü ile çalışmaya dâhil olan tüm diğer bölümler arasında, tüm bu bölümlerin lehine fark olduğu görülmektedir. Buna göre fen bilgisi öğretmeni adaylarının psikolojik durum faktöründen çalışmaya katılan tüm diğer bölümlere göre daha az etkilendiklerini ifade ettikleri söylenebilir.

Zihinsel engelliler öğretmenliği bölümü ile matematik öğretmenliği bölümü arasında matematik öğretmenliği bölümü lehine fark olduğu görülmektedir. Buna göre, matematik öğretmeni adaylarının psikolojik durum faktöründen, zihinsel engelliler öğretmeni adaylarına göre daha çok etkilendiklerini ifade ettikleri söylenebilir.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları akademik başarı düzeylerine göre değişmekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları ortalama puanları arasında akademik başarı düzeylerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla MANOVA yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4.8’de sunulmuştur.

Tablo 4.8: Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnancı Kaynakları Ortalama Puanlarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farkını Belirlemeye Yönelik MANOVA Sonuçları

Kaynak	Değer	Hipotez df	Hata df	F	p
Başarı Düzeyi (Wilk's Lambda)	0,991	12,000	1137,96	0,325	0,985

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları puan ortalamalarının başarı düzeylerine göre değişmediği söylenebilir (Wilk's Lambda (Λ)= 0,991; $F_{(4,433)}=0,325$; $p>0,05$). Buna göre, akademik başarı düzeyinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynakları üzerinde etkili bir faktör olmadığı söylenebilir.

SONUÇ

Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye yönelik yapılan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Çalışmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının, Bandura'nın (1977,1997) tanımladığı öz yeterlik inancının dört kaynağından her birinin öz yeterlik inançlarını artırdığını ifade ettikleri görülmektedir. Benzer olarak Can'ın (2015) çalışması da tanımlanan bu dört kaynağın hepsinin, çalışmaya konu olan fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına doğrudan yaşantılar temelli olarak iç içe geçmiş bir şekilde katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur. Shearn'ın (2007) çalışmasında da, yine öz yeterlik inancının tanımlanmış kaynaklarından her birinin mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının yordayıcısı olduğu bulunmuştur. Akkuzu'nun (2014) çalışma bulguları da öz yeterlik inanç kaynaklarından her birinin farklı geribildirim türlerine dayanak oluşturmak suretiyle, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve öğretim performanslarını doğrudan etkilediğini göstermektedir. Bu çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artıran kaynaklar; psikolojik durum, performans başarıları, sözel ikna ve dolaylı yaşantılar olarak sıralanmıştır.

2. Mulholland ve Wallace (2001), Poulou (2007), Cone (2009), O'Neill ve Stephenson (2011), Mohamadi ve Asadzadeh (2012) ve Kaçar'ın (2016) çalışmalarının aksine bu çalışmada öğretmen adaylarının, psikolojik durum kaynağını öz yeterlik inançlarını en çok artıran kaynak olarak ifade ettikleri görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusunun Arslan ve Bulut (2016), Ruble vd. (2011), Uzuntiryaki (2008), ve Shearn'ın (2007) çalışma bulguları ile örtüştüğünü söyleyebiliriz. Ruble vd. (2011), çalışmalarında yalnızca psikolojik durum kaynağı ve öz yeterlik arasında anlamlı ilişkiler gözlemlendiğini, ancak diğer kaynaklar için herhangi bir ilişki gözlenmediğini ortaya koymuştur. Arslan ve Bulut (2016) çalışmalarında, psikolojik durum kaynağının matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançlarını önemli ölçüde öngördüğünü bulmuşlardır. Benzer olarak Shearn'ın (2007) çalışmasında da psikolojik durum kaynağının göreve yeni başlamış öğretmenlerin öz yeterlik inancı üzerinde büyük denebilecek bir değerde etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Her iki çalışmada da psikolojik durum,

performans başarılarından sonra öz yeterlik inancını etkileyen ikinci kaynak olarak bulunmuştur. Uzuntiryaki'nin (2008) çalışma sonuçları da psikolojik durum kaynağının kimya öğretmen adaylarının kimya öz yeterlik inançlarını geliştirmede etkili olduğunu göstermiştir.

Genel olarak öğretme öz yeterliği araştırmalarına bakıldığında, psikolojik durum kaynağının Bandura'nın (1994) öne sürdüğü dört kaynaktan en az öne çıkanı olduğu görülmektedir. Bu kaynağın öz yeterlik inancına olası katkılarının göz ardı edilmesinde; bu çok boyutlu kaynakla ilgili yeteri derecede ayırt edici ölçümlerin yapılamaması (Usher ve Pajares, 2008:783), özellikle nicel çalışmaların çoğunluğunun olumsuz durumlara odaklanmış olması ve çalışmalarda katılımcıların bu kaynaktan sağlanan bilgilerin önemini hafife almaları gibi sebeplerin olması mümkündür. Zira konu ile ilgili yapılmış çalışmaların bazılarında (Akkuzu 2014; Mansfield ve Woods-McConney 2012; Morris ve Usher, 2011) katılımcılara, öğretme sırasındaki duyguları ayrıntılı olarak sorulduğunda, birçoğu pozitif duygusal durumların olumlu ve kolaylaştırıcı etkisinden söz etmişlerdir (Morris vd.,2017:815). Bu çalışma ile ilgili olarak; kullanılan ölçme aracındaki psikolojik durum kaynağına ait maddelerin olumlu duygusal durumlara yönelmiş olmasının, çalışmada bu kaynağın etkisinin ortaya çıkmasına yardımcı olduğu söylenebilir. Çalışmanın bu bulgusu, öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının psikolojik ve duygusal durumlarını olumlu yönde etkileyecek tutumlar içinde olunmasının önemini göstermektedir.

3. Öğretmen adayları, öz yeterlik inançlarını artıran ikinci kaynağın performans başarıları olduğunu ifade etmişlerdir. Performans başarıları, öz yeterlik inancının varsayılan kaynakların en dikkat çekicisi ve en etkilisi olarak kabul edilmektedir. Alandaki öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve inancın kaynaklarına odaklanmış çalışmalar (Arslan ve Bulut, 2016; Can, 2015; Mohamadi ve Asadzadeh, 2012; Oh, 2011; O'Neill ve Stephenson, 2011; Uzuntiryaki, 2008; Poulou, 2007; Shearn, 2007; Çapa Aydın ve Woolfolk Hoy, 2005; Mulholland ve Wallace, 2001;) bu kabulü destekler niteliktedir. Gerçek öğretim deneyimleri, mikro öğretim deneyimleri ve uygulama temelli öğretim derslerini içeren tüm benzetilmiş deneyimler (Can, 2015:1051); öğrenci davranışları, öğrenci katılımı, öğrenci kavrayışı gibi bu deneyimlerin başarısı hakkında adayı bilgilendiren süreç ve çıktılar performans başarıları kaynağını oluştururlar (Morris vd., 2017:805).

Buradan hareketle, öğretmen adaylarının başarılı öğretim deneyimleri yaşamalarının öz yeterlik inançlarını artıracığı sonucuna varılabilir.

4. Çalışma bulguları öğretmen adaylarının -psikolojik durum ve performans başarıları ile aynı düzeyde olmamakla birlikte- sözel ikna ve dolaylı yaşantılar kaynaklarının da öz yeterlik inançlarını artırdığını ifade ettiklerini göstermektedir. Benzer şekilde, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007), çalışmalarında, sözel iknanın, acemi öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını açıklamaya katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmışlardır. Phan ve Locke (2015) ve Kaçar'ın (2016) çalışmaları ise sözel iknanın, en yüksek öz yeterlik kaynaklarından biri olduğunu göstermiştir. Oh (2011) çalışmasında, sözel iknanın öz yeterlik inancının yordayıcısı olduğu; O'Neill ve Stephenson (2011) da sözel iknanın sınıf yönetimi hakkındaki öz yeterlik inancını etkilediği sonuçlarını elde etmişlerdir. Can'ın (2015) çalışması ise, sözel ikna durumlarını oluşturan geri bildirimlerin özellikle öğretmenlik deneyimi gibi bir performansın ardından geldiğinde çok etkili görüldüğünü ortaya koymuştur. Hatta kişinin performans başarılarının sonucu elde ettiği yeterlik bilgisinin doğrulayıcısı olarak işlev gördüğü de bulgular arasındadır (Morris vd.,2017:814). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının ders aldıkları öğretim üyelerinden, staj öğretmenlerinden ve ders konusunda yardımcı oldukları ya da özel ders verdikleri öğrencilerden gelen sözel ikna bilgilerinin kaynaklığını en çok dikkate aldıkları görülmüştür. Bu bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarına öğretme deneyimi içeren bir performans sonrası (öğretmenlik deneyimi dersi, programdaki uygulamalı dersler ya da farklı öğretim seviyesindeki bir öğrenciye yardımcı olma ve ders anlatma gibi) olumlu geri bildirimler sunulmasının öz yeterlik inançlarını artıracığı söylenebilir.

5. Çalışmada öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını artıran sonuncu kaynak olarak dolaylı yaşantılar bulunmuştur. Alandaki konu ile ilgili çalışmalar çoğunlukla, dolaylı yaşantıların öğretme öz yeterliği üzerinde etkili olduğunu göstermektedir (Poulou, 2007; Shearn, 2007; Uzuntiryaki, 2008; Cone, 2009; Bautista, 2011; Ruble vd., 2011; Al-Awidi ve Alghazo, 2012; Mansfield ve McConney, 2012; Mohamadi ve Asadzadeh, 2012; Yurt, 2014; Bautista ve Boone, 2015; Phan ve Locke, 2015).Yine bu çalışmalarda, danışman ya da uzman öğretmenlerin gözlenmesi ile elde edilen dolaylı yaşantılar bilgilerinin etkililiği üzerinde durulduğunu görmekteyiz. Akranların gözlenmesiyle elde edilen bilgilerin

de öz yeterlik inancına katkıda bulunduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Morris vd.,2017:813). Gözlemlerin öğretmen adaylarına öğrenciler ve etkili öğretme stilleri hakkında değerli bilgiler sağlamasına karşın, öğretmen adaylarının farklı çevrelerde yer alan okul ve öğrencilerle gerçekten yetenekli öğretmenleri gözlemlene şansı bulamadıkları görülmektedir (Can, 2015:1051). Bu çalışmada, öğretmen adayları en çok başarılı öğretmenleri gözlemlenmenin daha sonra da staj öğretmenlerini gözlemlenmenin öz yeterlik inançlarını artırdığını ifade etmişlerdir. Akranlarını gözlemleyerek elde ettikleri dolaylı yaşantılar bilgilerinin ise öz yeterlik inançlarına en az katkıyı sağladığını ifade ettikleri görülmektedir.

6. Araştırmanın bir diğer bulgusuna göre, kadın ve erkek öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarını aynı düzeyde artırdığını ifade ettikleri söylenebilir. Ülkemizde, öğretmenlerin öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişip değişmediğini araştıran çeşitli çalışmalarda elde edilen bulgular (Zararsız, 2012; Benzer, 2011; Üstüner vd., 2009; Gençtürk, 2008; Turcan, 2011; Barut, 2011; Kaçar, 2016) çalışmanın bu bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Alanda öğrencilerin öz yeterlik inancı kaynaklarını araştıran araştırmacılar (Matsui vd.,1990; Klassen, 2004; Lent vd.,1991; Lent, Lopez vd., 1996; Luzzo vd.,1999; Pajares vd., 2007; Stevens vd., 2007) sıklıkla çalışmanın bu bulgusuna paralel olarak, varsayılan kaynakların cinsiyete bağlı olarak değişmediğini ve yine birçoğu öz yeterlik inancı kaynakları üzerinde cinsiyete göre farklılık olmadığını bildirmiştir (Usher ve Pajares, 2008). Diğer yandan, ilgili bazı araştırmalarda (Anderson ve Betz, 2001; Lent vd.,1996; Lopez ve Lent, 1992; Pajares vd., 2007; Usher ve Pajares, 2006a, 2006b) kız öğrencilerin sözel ikna ve dolaylı yaşantılar kaynaklarından erkek akranlarına göre daha fazla etkilendikleri de ortaya çıkmıştır. Benzer olarak, Zeldin vd. (2008), bilim ve matematik alanında çalışan profesyonellerle yaptıkları nitel bir araştırmada, kadınların sözel ikna ve dolaylı yaşantılar kaynaklarından bu alanlardaki erkeklerden daha derinden etkilendiğini bulmuşlardır. Arslan'ın (2013) çalışmasında ise öğrencilerin dolaylı yaşantılar kaynağının öz yeterlik inanç araçlarını artırdığına ilişkin görüşlerinde cinsiyete bağlı bir farklılık görülmezken; kız öğrencilerin, performans başarıları, sözel ikna ve psikolojik durum kaynaklarının öğrenme ve performansla ilgili öz yeterlik inançlarını arttırdığını ifade ettikleri bulunmuş ve ilgili diğer araştırmalara göre bulgulardaki farklılıklar,

çalışma popülasyonları farklı olduğu için kültürel farklılıklara atfedilmiştir. Sayılan bu araştırmalar, öğretme göreviyle ve öğretme öz yeterliği ile doğrudan ilgili olmasa da, öğretme alanında da öz yeterlik inancı kaynaklarının cinsiyet faktörüne göre farklılaşabileceği görüşünü ortaya çıkarması açısından örnek oluşturabilir (Morris, 2010:55). Öğretmen adayları ile yapılacak benzer çalışmaların çoğalmasının bu konuda daha fazla bulgu, karşılaştırma ve yoruma imkân vereceği söylenebilir.

7. Çalışma bulgularına göre performans başarıları ve dolaylı yaşantılar kaynaklarının öz yeterlik inancına etkisi bölümlere göre farklılık göstermezken sözel ikna ve psikolojik durum kaynaklarının öz yeterlik inancına etkisinin bölümlere göre değiştiği görülmektedir. Çalışmanın bu bulgusu, sözel iknanın, öğretmenlik öz yeterlik inançlarını artırmada matematik, din kültürü ve ahlak bilgisi ve okul öncesi öğretmenliği öğretmen adaylarında sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmenliği öğretmen adaylarından daha etkili olduğunu göstermektedir. Ayrıca sözel iknanın matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını artırmada fen bilgisi öğretmen adaylarına göre daha etkili olduğu da görülmektedir. Burada en göze çarpan bulgu ise, fen bilgisi öğretmeni adaylarının sözel ikna kaynağının öz yeterlik inançlarına etkisinin diğer tüm bölümlere kıyasla en az olduğunu ifade etmiş olmalarıdır. Kaçar (2016)'ın çalışmasında da, ilköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının dolaylı yaşantılar ve psikolojik durum kaynakları boyutunda mezun olunan fakülteye göre (eğitim fakültesi ve diğer fakülteler) farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaçar (2016)'ın bu bulgusunun çalışma bulgularıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öz yeterlik inancına bölüm değişkeninin etkisinin daha iyi anlaşılmasında hem bu değişkeni inceleyen çalışmaların sayısının artmasının hem de bu konuda nitel metotlarla derinlemesine çalışmalar yapılmasının etkili olacağı söylenebilir.

8. Öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmen adayları üzerinde, akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösteren bir etkisinin olmadığı çalışmanın diğer bir bulgusudur. Çalışmanın bu bulgusu ilköğretim düzeyindeki öğrenci katılımcılarla yürütülen Usher ve Pajares (2006b) ve Arslan'ın (2013) çalışma bulguları ile örtüşmemektedir. Her iki çalışmada da öz yeterlik inancı kaynaklarının öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre farklılık gösteren etkileri olduğu bulunmuştur. Öz yeterliğin, akademik başarının önemli bir yordayıcısı, akademik başarının da

performans başarıları halinde öz yeterliğin en güçlü kaynağı olduğu (Arslan, 2013:1984) göz önüne alındığında öğretmen adayları ile yapılacak benzer ve çeşitli çalışmaların akademik başarı ile öz yeterlik inancı kaynakları ilişkisinin daha iyi anlaşılmasına katkı sunacağı söylenebilir.

Yapılan çalışmada elde edilen bulgular ve ortaya çıkan sonuçlara dayalı olarak öğretmen eğitimi programlarına yönelik şu önerilerde bulunulabilir:

1. Öğretmen eğitimi programlarında, adayların öz yeterlik inançlarına olumlu katkılar sağlamak adına, adayların öğretmekten zevk alabilecekleri, motivasyonlarını artırıcı, hissetmeleri muhtemel olan endişe ve stres duygularını pozitifize edebilecek ders ve staj deneyimleri planlanabilir ve birçok platformda öğretmenlik mesleğinin son yıllarda azalan “saygıdeğerlik” yönü vurgulanabilir.

Diğer taraftan, adayların öğretmen eğitimi programlarına kabullerinde sınav başarısı yanında, öğretmenlik mesleğini sevme, mesleğe olan tutum gibi duyuşsal özelliklerin de dikkate alınması ve mesleği tercih etmek isteyen adayların bu duyuşsal özelliklerin ne denli önemli olduğu hakkında bilgilendirilmesi sağlanabilir.

2. Öğretmen eğitimi programlarındaki uygulama temelli öğretim dersleri ile öğretmenlik uygulaması derslerinin adaylara niceliksel ve niteliksel olarak yeterli ölçüde başarılı öğretim deneyimleri fırsatı sunup sunmadığı gözden geçirilip, dersler özellikle bu bakış açısı ile ele alınarak iyileştirilebilir.

3. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarına olumlu katkı sağlamak adına adaylara, okullarda gözlem derslerinde, özellikle farklı okul ve farklı çevre şartlarında çalışan başarılı öğretmenleri gözleme fırsatları sunulabilir.

Çalışma bulguları ve sonuçlarına dayalı olarak gelecek araştırmalara yönelik ise aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Çalışma, farklı üniversitelerin eğitim fakülteleri bünyesinde öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşan çalışma grupları ile tekrarlanabilir.

2. Öz yeterlik inancını etkileyen faktörleri ve öz yeterlik inancı kaynaklarının öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının oluşumundaki etki ve

işleyişlerini ortaya çıkarmaya yönelik olarak nitel metodoloji çerçevesinde gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleri ile daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.

3. Öğretmenlerin öz yeterlik inancı kaynaklarını belirlemeye yönelik benzer çalışmalar yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Anderson, Steven L ve Nancy E. Betz, (2001); "Sources of Social Self-Efficacy Expectations: Their Measurement and Relation to Career Development," *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 58, s. 98–117.
- Akkuzu, Nalan (2014); "The Role of Different Types of Feedback in the Reciprocal Interaction of Teaching Performance and Self-Efficacy Belief," *Australian Journal of Teacher Education*, Cilt 39, Sayı 3, s. 37–66.
- Al-Awidi, Hamed Mubarak ve Iman Mohammad Alghazo (2012); "The Effect of Student Teaching Experience on Preservice Elementary Teachers' Self-Efficacy Beliefs for Technology Integration in the UAE," *Educational Technology Research and Development*, Cilt 60, s. 923–941.
- Arslan, Ali (2012); "İlköğretim Öğrencilerinin Öz Yeterlik İnancı Kaynaklarının Öğrenme ve Performansla İlgili Öz Yeterlik İnancını Yordama Gücü," *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, Cilt 12, s. 1-10.
- Arslan, Ali (2013); "Investigation of Relationship Between Sources of Self-Efficacy Beliefs of Secondary School Students and Some Variables," *Educational Sciences: Theory & Practice*, Cilt 13, Sayı 4, s. 1983-1993.
- Arslan, Okan ve Aykut Bulut (2015); "Turkish Prospective Middle Grades Mathematics Teachers' Teaching Efficacy Beliefs and Sources of These Beliefs," In *CERME 9-Ninth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, s. 1123-1130.
- Bandura, Albert (1977); "Self-efficacy: Toward A Unifying Theory of Behavioral Change," *Psychological Review*, Cilt 84, s. 191–215.
- Bandura, Albert (1982); "Self Efficacy Mechanism in Human Agency," *American Psychologist*, Cilt 37, Sayı 2, s. 122-147.
- Bandura, Albert (1989); "Human Agency in Social Cognitive Theory," *American Psychologist*, Cilt 44, Sayı 9, s. 1175-1184.
- Bandura, Albert (1993); "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning," *Educational Psychologist*, Cilt 28, Sayı 2, s. 117-148.
- Bandura, Albert (1994); "Self efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*," *Newyork Academic Press*, Cilt 4, s. 71-81.
- Bandura, Albert (1996); "Social Cognitive Theory of Human Development," *International Encyclopedia of Education*, Cilt 2, s. 5513-5518.
- Bandura, Albert (1997); *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W. H. Freeman and Co, NY.

- Bandura, Albert (2005); "The Evolution of Social Cognitive Theory," In K. G Smith & M.A. Hitt (eds.) *Great minds in management*, Oxford University Press, Oxford, s.9-35.
- Barut, Efsun (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, Niğde.
- Bautista, Nazan Uludag (2011); "Investigating The Use of Vicarious and Mastery Experiences in Influencing Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs," *Journal of Science Teacher Education*, Cilt 22, s.333–349.
- Bautista, Nazan Uludag ve William J. Boone (2015); "Exploring the Impact of TeachME Lab Virtual Classroom Teaching Simulation on Early Childhood Education Majors' Self-Efficacy Beliefs," *Journal of Science Teacher Education*, Cilt 26, s. 237–262.
- Benzer, Fatih (2011); "*İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlilik Algularının Analizi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Byrne, Barbara M. (2010); *Structural Equation Modeling with AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming*, New York, NY: Routledge.
- Büyüköztürk, Şener (2014); *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı* (20. baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Can, Hediye (2015); "Sources of Teaching Efficacy Beliefs in Pre-Service Science Teachers," *Elementary Education Online*, Cilt 14, Sayı 3, s.1044-1059.
- Cone, Neporcha (2009); "Community-Based Service-Learning as a Source of Personal Self-Efficacy: Preparing Preservice Elementary Teachers to Teach Science for Diversity," *School Science and Mathematics*, Cilt 109, s. 20–30.
- Czerniak, Charlene ve Leigh Chiarelott (1990); "Teacher Education for Effective Science Instruction—A Social Cognitive Perspective," *Journal of Teacher Education*, Cilt 41, Sayı 1, s. 49-58.
- Çapa Aydın, Yeşim ve Anita Woolfolk Hoy (2005); "What Predicts Teacher Self-Efficacy?," *Academic Exchange Quarterly*, Cilt 9, Sayı 4, s. 123–128.
- Çapa Aydın, Yeşim, Esen Uzuntiryaki Kondakçı, Yeliz Temli ve Ayşegül Tarkin (2013); "Adaptation of Sources of Self-Efficacy Inventory into Turkish," *İlköğretim Online*, Cilt 12, Sayı 3, s.749-758.
- Gençtürk, Aycan (2008); "*İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Alguları ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Gibson, Sherri ve Myron H. Dembo (1984); "Teacher Efficacy: A Construct Validation," *Journal of Educational Psychology*, Cilt 76, s. 569-582.
- Gözütok, Fatma Dilek ve Suat Pektaş (1999); "Öğretmenlerin Mesleki Davranışlarının İncelenmesi. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri," Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Eskişehir, s. 291-307.
- Hooper, Daire, Joseph Coughlan ve Michael Mullen (2008); "Structural Equation Modelling: Guidelines for Determining Model Fit," *Electronic Journal of Business Research Methods*, Cilt 6, Sayı 1, s. 53-60.
- Hu, Li-Tze ve Peter M. Bentler (1995); "Evaluating model fit. In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, and Applications*," Sage, Londra, s.76-99.
- Hu, Li-Tze ve Peter M. Bentler (1999); "Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis: Conventional Criteria Versus New Alternatives," *Structural Equation Modeling*, Cilt 6, s. 1-55.
- Kaçar, Tuğçe (2016); "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Karacaoğlu, Ömer Cem (2008); "Öğretmenlerin Yeterlik Algıları," *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 70-97.
- Kıran, Dekant ve Semra Sungur (2012); "Middle School Students' Science Self-Efficacy and Its Sources: Examination of Gender Difference," *Journal of Science Education and Technology*, Cilt 21, Sayı 5, s. 619-630.
- Kieffer, Kevin M. ve Robin K. Henson (2000); "Development and validation of the sources of selfefficacy inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy," Paper Presented at the Annual Meeting of The National Council on Measurement in Education, New Orleans, LA.
- Klassen, Robert M., Mimi Bong, Ellen L. Usher, Wan Har Chong, Vivien S. Huan, Isabella Y.F. Wong, ve Tasos Georgiou, (2009); "Exploring the Validity of a Teachers' Self-Efficacy Scale in Five Countries," *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 34, Sayı 1, s. 67-76.
- Klassen, Robert M., Virginia M.C. Tze, Shea M. Betts ve Kelly A. Gordon (2011); "Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?," *Educational Psychology Review*, Cilt 23, s. 21–43.
- Knoblauch, Dee ve Anita Woolfolk Hoy (2008); "May Be I Can Teach Those Kids. The Influence of Contextual Factors On Student Teachers' Efficacy Beliefs," *Teaching and Teacher Education*, Cilt 24, Sayı1, s. 166–179.
- Lent, Robert W., Frederick G. Lopez, Steven D. Brown, ve Paul A. Gore (1996); "Latent Structure of the Sources of Mathematics Self-Efficacy," *Journal of Vocational Behavior*, Cilt 49, s. 292- 308.

- Lodico, Marguerite G., Dean T. Spaulding ve Katherine H. Voegtle (2006); *Methods in Educational Research: From Theory to Practice*, John Wiley and Sons.
- Lopez, Frederick G. ve Robert W. Lent (1992); "Sources Of Mathematics Self-Efficacy İn High School Students," *Career Development Quarterly*, Cilt 41, s. 3-12.
- Mansfield, Caroline F. ve Amanda Woods-McConney (2012); "I Didn't Always Perceive Myself as a Science Person: Examining Development of Efficacy for Primary Science Teaching," *Australian Journal of Teacher Education*, Cilt 37, Sayı 10, s. 37-52.
- MEB (2006); "TEDP Öğretmen Eğitimi Bileşeni, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi_genel_yeterlikleri/icerik/39 (Erişim Tarihi: 03.04.2018)
- MEB (2017); "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri"
http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi_genel_yeterlikleri/icerik/39 (Erişim Tarihi: 07.12.2017)
- Milner, H. Richard ve Anita Woolfolk Hoy (2003); "A Case Study of an African American Teacher's Self-Efficacy, Stereotype Threat, and Persistence," *Teaching and Teacher Education*, Cilt 19, Sayı 2, s. 263-276.
- Mohamadi, Fatemeh Shaterian ve Hassan Asadzadeh (2012); "Testing the Mediating Role of Teachers' Self-Efficacy Beliefs in The Relationship Between Sources of Efficacy Information and Students' Achievement," *Asia Pacific Educational Review*, Cilt 13, s. 427-433.
- Mulholland, Judith ve John Wallace (2001); "Teacher Induction and Elementary Science Teaching: Enhancing Self-Efficacy," *Teaching and Teacher Education*, Cilt 17, Sayı 2, s. 243-261.
- Morris, David B. (2010); "*Sources of Teaching Self-Efficacy: A Scale Validation*," Doctoral Dissertation, Emory University, Atlanta.
- Morris, David B. ve Ellen L. Usher (2011); "Developing Teaching Self-Efficacy in Research Institutions: A Study of Award-Winning Professors," *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 36, s. 232-245.
- Morris, David B., Ellen L. Usher ve Jason A. Chen (2017); "Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature," *Educational Psychology Review*, Cilt 29, Sayı 4, s. 795-833.
- Oh, Sunjin (2011); "Preservice Teachers' Sense of Efficacy and Its Sources," *Psychology*, Cilt 3, s. 235-240.
- O'Neil, Sue ve Jennifer Stephenson (2012); "Exploring Australian Pre-Service Teachers Sense of Efficacy, Its Sources, and Some Possible Influences," *Teaching and Teacher Education*, Cilt 28, s. 535-545.

- Pajares, Frank (2002). Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> (Erişim Tarihi: 12.06.2017).
- Pajares, Frank, Margaret J. Johnson ve Ellen L. Usher (2007); “Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, And High School Students,” *Research in the Teaching of English*, Cilt 42, s. 104-120.
- Palmer, David H. (2006a); “Durability of Changes in Self - Efficacy of Preservice Primary Teachers,” *International Journal of Science Education*, Cilt 28, Sayı 6, s. 655-671.
- Palmer, David H. (2006b); “Sources of Self-Efficacy in a Science Methods Course for Primary Teacher Education Students,” *Research in Science Education*, Cilt 36, s. 337–353.
- Phan Nga Thi Tuyet ve Terry Locke (2015); “Sources of Self-Efficacy of Vietnamese EFL Teachers: A Qualitative Study,” *Teaching and Teacher Education*, Cilt 52, s. 73–82.
- Poulou, Maria (2007); “Personal Teaching Efficacy and Its Sources: Student Teachers’ Perceptions,” *Educational Psychology*, Cilt 27, Sayı 2, s. 191-218.
- Rotter, Julian B. (1966); “Generalized Expectancies for Internal Versus External Control of Reinforcement,” *Psychological Monographs: General and Applied*, Cilt 80 Sayı 1, s.1-28.
- Ruble, Lisa A., Ellen L. Usher ve John H. McGrew (2011); “Preliminary Investigation of the Sources of Self-Efficacy Among Teachers of Students with Autism,” *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, Cilt 26, s. 67–74.
- Schermelleh-Engel, Karin, Helfried Moosbrugger ve Hans Müller (2003); “Evaluating the Fit of Structural Equation Models: Tests of Significance and Descriptive Goodness-Of-Fit Measures,” *Methods of Psychological Research Online*, Cilt 8, Sayı 2, s. 23-74.
- Schumacker, Randall E. ve Richard G. Lomax (2004); *A Beginner's Guide to Structural Equation Modeling*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Schunk, Dale H. (1991); “Self-Efficacy and Academic Motivation,” *Educational Psychologist*, Cilt 26, Sayı 3-4, s. 207-231.
- Shearn, Nancy Weaver. (2007); “*Sources of Efficacy for First-Year Teachers*,” Doctoral Dissertation, The University of Texas at San Antonio.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk Hoy (2001); “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct,” *Teaching and Teacher Education*, Cilt 17, Sayı 7, s. 783–805.

- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk Hoy ve Wayne K. Hoy (1998); "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure," *Review of Educational Research*, Cilt 68, Sayı 2, s. 202–248.
- Tschannen-Moran, Megan ve Anita Woolfolk Hoy (2007); "The Differential Antecedents of Self-Efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers," *Teaching and Teacher Education*, Cilt 23, Sayı 6, s. 944–956.
- Tschannen-Moran, Megan ve Peggy McMaster (2009); "Sources of Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy," *The Elementary School Journal*, Cilt 110, Sayı 2, s. 228-245.
- Turcan, Havva Gözde (2011); "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Alguları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya
- Usher, Ellen L. ve Frank Pajares (2006a); "Inviting Confidence In School: Invitations As A Critical Source Of The Academic Self-Efficacy Beliefs Of Entering Middle School Students," *Journal of Invitational Theory and Practice*, Cilt 12, s. 7-16.
- Usher, Ellen L.ve Frank Pajares (2006b); "Sources of Academic and Self-Regulatory Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students," *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 31, s.125-141.
- Usher, Ellen L. ve Frank Pajares (2008); "Sources of Self-Efficacy in Schools: Critical Review of the Literature and Future Directions," *Review of Educational Research*, Cilt 78, Sayı 4, s. 751-796.
- Uzuntiryaki, Esen (2008); "Exploring the Sources of Turkish Pre-Service Chemistry Teachers' Chemistry Self-Efficacy Beliefs," *Australian Journal of Teacher Education*, Cilt 33, Sayı 6, s. 12-28.
- Üstüner, Mehmet, Hasan Demirtaş, Melike Cömert ve Niyazi Özer (2009); "Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Alguları. Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs," *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 17, s. 1-16.
- Woolfolk Hoy, Anita ve Rhonda Burke Spero (2005); "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures," *Teaching and Teacher Education*, Cilt 21, s. 343–356.
- Yurt, Eyüp (2014); "The Predictive Power of Self-Efficacy Sources for Mathematics Achievement," *Eğitim ve Bilim*, Cilt 39, Sayı 176, s. 159-169.
- Zararsız, Neriman (2012); "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algularının İncelenmesi," Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

Zeldin, Amy L., Shari L. Britner, ve Frank Pajares, (2008); "A Comparative Study of the Self - Efficacy Beliefs of Successful Men and Women in Mathematics, Science, and Technology Careers," *Journal of Research in Science Teaching*, Cilt 45, Sayı 9, s. 1036-1058.

Zimmerman, Barry J. (2000); "Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn," *Contemporary Educational Psychology*, Cilt 25, s. 82-91.



EKLER

EK-1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ GENEL YETERLİKLERİ	
A	YETERLİK ALANI: MESLEKİ BİLGİ
	KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin öğretmenlik mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi yeterliklerini kapsamaktadır.
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
A1. ALAN BİLGİSİ Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	A1.1. Alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz eder.
	A1.2. Alanındaki temel kuram ve yaklaşımların alanına yansımalarını yorumlar.
	A1.3. Alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırır.
	A1.4. Alanına ilişkin temel araştırma yöntem ve tekniklerini sınıflandırır.
	A1.5. Milli ve manevi değerlerin alanına yansımalarını yorumlar.
A2. ALAN EĞİTİMİ BİLGİSİ Alanının öğretim programı ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	A2.1. Alanının öğretim programını tüm öğeleriyle açıklar.
	A2.2. Alanının öğretim programını, ilgili diğer öğretim programları ile ilişkilendirir.
	A2.3. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini öğretim süreçleri ile ilişkilendirir.
	A2.4. Alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı strateji, yöntem ve teknikleri karşılaştırır.
	A2.5. Alanın öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırır.
	A2.6. Alanının öğretiminde milli ve manevi değerlerden nasıl yararlanacağına karar verir.
A3. MEVZUAT BİLGİSİ Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	A3.1. Vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklar.
	A3.2. Türkiye Cumhuriyeti Anayasasının içeriğini açıklar.
	A3.3. Atatürk'ün eğitim sistemimize katkılarını değerlendirir.
	A3.4. Öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklar.
	A3.5. Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt eder.

B YETERLİK ALANI: MESLEKİ BECERİ	
KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarıyla ilgili eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğretme ve öğrenme sürecini yönetme ile izleme ve değerlendirme yeterliklerini kapsamaktadır.	
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
B1. EĞİTİM ÖĞRETİMİ PLANLAMA Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	<p>B1.1. Planlarını alanının öğretim programına uygun olarak hazırlar.</p> <p>B1.2. Öğretim sürecini çevresel şartları, maliyeti ve zamanı dikkate alarak planlar.</p> <p>B1.3. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve sosyokültürel özelliklerini dikkate alarak esnek öğretim planları hazırlar.</p> <p>B1.4. Öğretim sürecini planlarken milli ve manevi değerleri dikkate alır.</p>
B2. ÖĞRENME ORTAMLARI OLUŞTURMA Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleştirilebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	<p>B2.1. Sağlıklı, güvenli ve estetik öğrenme ortamları düzenler.</p> <p>B2.2. Kazanımlara uygun öğretim materyalleri hazırlar.</p> <p>B2.3. Öğrenme ortamlarını öğrencilerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak düzenler.</p> <p>B2.4. Öğrenme ortamlarını dersin kazanımlarına göre düzenler.</p> <p>B2.5. Öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik öğrenme ortamları hazırlar.</p> <p>B2.6. Öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirici öğrenme ortamları oluşturur.</p> <p>B2.7. Öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirmesine katkıda bulunacak öğrenme ortamları oluşturur.</p>
B3. ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNİ YÖNETME Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	<p>B3.1. Alanının eğitim ve öğretimi için gerekli olan becerileri sergiler.</p> <p>B3.2. Öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkin kullanır.</p> <p>B3.3. Öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlar.</p> <p>B3.4. Derslerini öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirir.</p> <p>B3.5. Öğretme ve öğrenme sürecini yürütürken, özel gereksinimleri olan öğrencileri dikkate alır.</p> <p>B3.6. Uygulamalarında, çalıştığı çevrenin doğal, kültürel ve sosyoekonomik özelliklerini dikkate alır.</p> <p>B3.7. Öğrencilerin derslerde analitik düşüncelerine yönelik etkinlikler hazırlar.</p> <p>B3.8. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ilgili kişi, kurum, kuruluş ve meslektaşları ile iş birliği yapar.</p> <p>B3.9. Öğretme ve öğrenme sürecinde bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin olarak kullanır.</p> <p>B3.10. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirir.</p> <p>B3.11. Öğretme ve öğrenme sürecinde uygun araç, gereç ve materyalleri etkin kullanır.</p> <p>B3.12. Sınıfta istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş eder.</p>
B4. ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	<p>B4.1. Alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlar ve kullanır.</p> <p>B4.2. Ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullanır.</p> <p>B4.3. Ölçme ve değerlendirmeyi objektif ve adil olarak yapar.</p> <p>B4.4. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilere ve diğer paydaşlara doğru ve yapıcı geribildirimler verir.</p> <p>B4.5. Ölçme ve değerlendirme sonuçlarına göre öğretme ve öğrenme süreçlerini yeniden düzenler.</p>

C YETERLİK ALANI: TUTUM VE DEĞERLER	
KAPSAM: Bu yeterlik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, milli, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği ile kişisel ve mesleki gelişim yeterliklerini kapsamaktadır.	
YETERLİKLER	YETERLİK GÖSTERGELERİ
C1. MİLLİ, MANEVİ VE EVRENSEL DEĞERLER Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.	<p>C1.1. Çocuk ve insan haklarını gözetir.</p> <p>C1.2. Bireysel ve kültürel farklılıklara saygılıdır.</p> <p>C1.3. Öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı, evrensel değerlere açık bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunur.</p> <p>C1.4. Doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlıdır.</p>
C2. ÖĞRENCİYE YAKLAŞIM Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.	<p>C2.1. Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verir.</p> <p>C2.2. Her öğrencinin öğrenebileceğini savunur.</p> <p>C2.3. Öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapar.</p> <p>C2.4. Tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol-model olur.</p>
C3. İLETİŞİM VE İŞ BİRLİĞİ Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.	<p>C3.1. Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanır.</p> <p>C3.2. Etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanmaya özen gösterir.</p> <p>C3.3. İnsan ilişkilerinde empati ve hoşgörüyü esas alır.</p> <p>C3.4. Meslektaşlarıyla bilgi ve deneyim paylaşımına açıktır.</p> <p>C3.5. Eğitim öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yapar.</p> <p>C3.6. Okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif olarak katılır.</p>
C4. KİŞİSEL VE MESLEKİ GELİŞİM Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.	<p>C4.1. Mesleğini seyerek ve isteyerek yapar.</p> <p>C4.2. Paydaşlardan gelen görüş ve önerilerden de yararlanarak öz değerlendirme yapar.</p> <p>C4.3. Kişisel ve mesleki yönden kendisini geliştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunur.</p> <p>C4.4. Kişisel bakımına ve sağlığına özen gösterir.</p> <p>C4.5. Kültürel ve sanatsal etkinliklere katılır.</p> <p>C4.6. Mesleki etik ilkelere uyarak mesleki bağlılık ve saygınlığını korur.</p> <p>C4.7. Türkiye ve dünya gündemini takip eder.</p>

EK-2: Ölçek Örneği

Değerli Öğretmen Adayı,

Aşağıda önce kişisel bilgileri içeren bölüm daha sonra tabloda “iyi bir öğretmen olabileceğinize” dair inancınızı artırabilecek durumları içeren cümleler verilmiştir. Kişisel bilgilerden durumunuza uygun olanı önündeki kutucuğu işaretleyerek doldurunuz. Tabloyu ise her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra cümlenin karşısında verilen kutucuklardaki, **Hiç artırmaz**, **Çok az artırır**, **Orta düzeyde artırır**, **Oldukça artırır**, **Çok artırır** ifadelerinden size en uygun olanını işaretleyerek (X) doldurunuz.

Katılımınız için teşekkür ederim.

KİŞİSEL BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz Kız Erkek

2.Öğrenim Gördüğünüz Bölüm

Sınıf Öğretmenliği Fen Bilgisi Öğretmenliği Türkçe Öğretmenliği

Okul Öncesi Öğretmenliği Sosyal Bilgiler Öğretmenliği İlköğretim Matematik Öğretmenliği

Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık

3.Bir Önceki Öğretim Dönemine Ait Akademik Ortalamanız

0.50 - 1.00 1.00 -1.50 1.50 -2.00

2.00 - 2.50 2.50 – 3.00 3.00 – 3.50 3.50 -4.00

Aşağıda verilen durumlar öğretmen adayı olarak, sizin iyi bir öğretmen olabileceğinize dair inancınızı ne kadar artırır?	Hiç Artırmaz	Biraz artırır	Orta düzeyde artırır	Oldukça artırır	Çok artırır
1.Derslerde başarılı performanslar ortaya koymanız...					
2.Uygulamalı derslerde etkili öğretim uygulamaları yapmanız...					
3.Derslerde başarılı etkinlikler yapmanız...					
4.Staj derslerinde başarılı bir sınıf yönetimi sergilemeniz...					
5.Başarılı öğretmenleri gözlemlemeniz...					
6.Başarılı bulduğunuz sınıf arkadaşlarınızı gözlemlemeniz...					
7.Staj öğretmeninizi gözlemlemeniz...					
8.Mesleğe yeni atanan öğretmenleri gözlemlemeniz...					
9.Arkadaşlarınızın size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi...					
10.Ailenizin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi...					

11.Derslerinize giren öğretim üyelerinin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi...					
12.Staj öğretmeninizin size iyi bir öğretmen olacağını söylemesi...					
13.Ders konusunda yardımcı olduğunuz ya da özel ders verdiğiniz bir öğrencinin, sizin iyi bir öğretmen olacağını söylemesi...					
14.Öğretmenlik mesleğinin haz verici olması...					
15.Öğretmenliğin eğlenceli bir meslek olması...					
16.Öğretmenliğin saygıdeğer bir meslek olması...					
17.Öğretmenlik motivasyonunuzun yüksek olması...					
18.Derslerde yüksek enerji düzeyine sahip olmanız...					
19.Başkalarına öğretmeyi seviyor olmanız...					



ÖZ GEÇMİŞ

Mümine Akcaalan, 1977 yılında Karabük'ün Eflani ilçesinde doğdu. İlk ve orta öğrenimini Eflani'de tamamladı.1995 yılında girdiği Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümündeki lisans eğitimini 1999 yılında bitirdi. 2015 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında yüksek lisans eğitimine başladı ve bu eğitimini 2018 yılında tamamladı.

1999 yılında başladığı sınıf öğretmenliği görevini halen sürdürmektedir.

Adres : Arslan Zeki Demirci İlkokulu Merkez/ Zonguldak

Tel : 0372 2524311

Email : m.akcaalan@hotmail.com