

**DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENMEYE YÖNELİK
İNANÇLARI İLE EĞİTME ÖĞRETME ÖZYETERLİKLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİ**

**İsmail DÜZ
Yüksek Lisans Tezi**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Emin KILINÇ**

Kütahya, 2015

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnançları İle Eğitme Öğretme Özyeterlikleri Arındaki İlişki” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

15/ 06/ 2015

İsmail DÜZ

Kabul ve Onay

İsmail DÜZ' ün hazırladığı “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnançları ile Eğitime Öğretme Özyeterlikleri Arasındaki İlişki” başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

10/07/2015

Tez Jürisi

İmza

Doç. Dr. Hüseyin KAYA

Yard. Doç. Dr. Emin KILINÇ (Danışman)

Yard. Doç. Dr. Süleyman Hilmi ŞAHİN

Doç. Dr. Baykal BİÇER
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Türkiye'nin 21.yy koşullarına ayak uydurabilmesi ve gelişmiş ülkelerin arasında yer alabilmesi için donanımlı ve kendisini yetiştirmiş öğretmenlere ihtiyacı olduğunu görmekteyiz. Bu amaçlara ulaşabilmenin yolu ise ülkede bulunan eğitimin kalitesiyle yakından alakalıdır. Eğitim sistemimizin gelişimi başarılı olması ve çağa ayak uydurabilecek seviyede olması iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığına bağlıdır. Kendi yeterliliklerin farkında olan kendine güvenen, öğrencileri iyi organize eden etkili öğrenme öğretme ortamları hazırlayabilen öğretmenler hiç kuşku yok ki günümüzde en fazla ihtiyaç duyulan öğretmen özellikleridir. Özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler sınıf içi etkinliklerde daha yaratıcı, olumlu eğitim ortamı hazırlamada daha etkin eğitim öğretim ortamına uygun strateji yöntem seçiminde daha yenilikçi özelliklere sahiptirler. Bu noktadan hareketle eğitimin kalitesi nasıl öğretmenin belirli özellikleri taşımasına bağlı olarak değişiyorsa öğretmenin nitelik yönünden daha iyi seviyede olması da özyeterlik algısıyla yakından alakalıdır. Günümüzde öğretmen yeterliliklerinin öneminin her geçen gün arttığını görmekteyiz. İşte bu artan ve değişen niteliklerden en önemlilerinden bir tanesi olan öğretmenin öğrenmeye yönelik inancı ve bunun özyeterlikle olan ilişkisi çalışmamın dayanak noktasını oluşturmaktadır.

Öncelikli olarak; çalışmamın en başından itibaren kadar desteğini, bilgi ve tecrübesini esirgemeyen Sayın Hocam Yrd. Doç. Dr. Emin KILINÇ'a, çalışma süresince çok önemli katkılarda bulunan sevgili arkadaşlarım Arş. Gör. M. Hanifi ŞAHİN'e, Arş. Gör. Mahmut TAŞ'a, Arş. Gör. H. Talha GÜLSOY' Arş. Gör. Duygu GÖK'e Arş. Gör. Hatice KARAKUŞ'a Arş. Gör. Süleyman ÜNLÜ 'ye ve analizlerimde yardımcı olan Arş. Gör. Rasim ÖNDER'e teşekkürü borç bilirim.

Son olarak; ilgi ve desteğiyle her zaman yanımda olan, bana moral olan biricik eşim Sevil DÜZ' e ve benim bugünlere gelmemde maddi manevi desteğini hiçbir zaman esirgemeyen anneme, babama, abilerime teşekkürü bir borç bilirim.

İçindekiler

	<u>Sayfa</u>
Önsöz	iii
Tablolar Dizini	vi
Özet	vii
Abstract	viii
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	2
Özyeterlik inancı	2
Özyeterlik Algısının Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler	7
Kişilik algısı	7
Aile etkisi	7
Arkadaş çevresi etkisi	7
Okulun etkisi	8
Deneyimlerin özyeterliğe etkisi	8
Olgunluğun özyeterliğe etkisi	8
Özyeterlik Algısının Önemi	9
Öğretmen Özyeterlikleri.....	11
Öğretmen Özyeterliği ve Öğretme	13
Öğretmen Özyeterlik İnancının Gelişimi	16
Öğretmen Yeterlilikleri İle İlgili Değişkenler	18
Öğretmen Yeterlilikleri.....	19
Sosyal Bilgiler	22
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri	25
Konuyla ilgili yapılan çalışmalar	28
Problem Durumu.....	34
Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	35
Problem Cümlesi.....	36
Sayıtlar	37
Sınırlılıklar	37
İkinci Bölüm	38
Yöntem.....	38
Araştırma Modeli	38
Evren ve Örneklem	38
Verilerin Toplanması	39
Veri Toplama Aracı.....	40
Öğrenmeye yönelik inanç ölçeği.....	40
Eğitme öğretme özyeterlik ölçeği	40
Üçüncü Bölüm	41
Bulgular.....	41
Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Görev Yaptıkları Süreye Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	41

Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Birikimini Nasıl Elde Ettiğine Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	42
Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeyine Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır? ...	43
Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Okullarda Yaygın Olarak Yapıldığını Düşündüğü Yaklaşımına Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	44
Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları Cinsiyete Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	44
Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Görev Yaptıkları Süreye Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	45
Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Birikimini Nasıl Elde Ettiğine Göre Manidar bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	45
Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeyine Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?.....	46
Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Okullarda Yaygın Olarak Yapıldığını Düşündüğü Yaklaşımına Göre manidar bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?	47
Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnançları İle Eğitim Öğretme Öz-Yeterlilikleri Arasında Manidar Bir İlişki Var mıdır?	48
Dördüncü Bölüm	49
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	49
Tartışma	49
Sonuç	53
Öneriler	55
Kaynaklar	57
Ekler	63
Ek 1: Öğrenmeye Yönelik ölçek.....	63
Ek 2: Eğitim Öğretme Özyetkinlik Ölçeği	65
Özgeçmiş.....	66

Tablolar Dizini

Sayfa

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	39
Tablo 2: Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının görev yaptıkları süreye ilişkin ANOVA tablosu	42
Tablo 3: Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu	43
Tablo 4: Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu	43
Tablo 5: Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma ilişkin t-testi tablosu.....	44
Tablo 6: Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete ilişkin t testi tablosu	45
Tablo 7: Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları süreye ilişkin ANOVA tablosu	45
Tablo 8: Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu	46
Tablo 9: Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine ilişkin ANOVA tablosu	47
Tablo 10: Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma ilişkin t-testi tablosu	48

Özet

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnançları İle Eğitim Öğretme Özyeterlikleri Arasındaki İlişki

Bu araştırmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitim öğretme özyeterlikleri arasındaki ilişkinin cinsiyet, öğretmenlikteki görev süresi, yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiği, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyi, okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşım değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ve öz yeterlik arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışan bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 200).

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Isparta il merkezinde yer alan ortaokul kurumlarında ve Burdur il merkezinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden verilerin toplanması kapsamında örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfi örneklem (simple random sampling) her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Burada her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir (Çıngı, 1994). Yapılan çalışma sonucunda 216 adet ölçek formu değerlendirmeye alınmıştır.

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının genel bilgilerini toplayabilmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu”, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarını belirlemek için “öğrenmeye yönelik inanç ölçeği” ve öğretmen özyeterliklerini belirlemek için “öğretmen Özyeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu, yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu ayrıca yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyetin ve görev yaptıkları süreninde öğretmenlerin özyeterlikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: öğrenmeye yönelik inanç, öğretmen, özyeterlik

Abstract

The Correlation between Social Studies Teachers' Beliefs towards Learning and Their Teaching Self-Efficacies.

In this study, it is aimed to examine there is a correlation between Social Studies Teachers' beliefs towards learning and their teaching self-efficacies varies across gender, professional seniority, how they gain experience of constructivist approach, the level of their ability to apply this approach and the approach they consider as widely-used at schools.

This research identifying the correlation between Social Studies Teachers' beliefs towards learning and their self-efficacies is a descriptive study based on relational screening model. It is defined as a screening model aimed at identifying and/or degrees and covariance between two or more variables (Karasar, 2000).

The population of this study consists of Social Sciences teachers working in secondary schools located in the city centre of Isparta and Burdur of Turkey in 2014-2015 academic year. Simple random sampling is used within the scope of gathering data from the research population. This sampling is a method in which selected units are taken as sample by giving equal probability of selection to each sample unit. The meaning here of giving equal probability of being selected to each sample unit is that each sample from space is selected with equal probability (Çingi, 1994). As a result of the study, 216 scale forms are included in the assessment.

As data collection tools, "Personal Information Form" prepared by the researcher is used to gather demographic variables, "Belief Scale towards Learning" is applied to determine the beliefs of teachers towards learning and "Teacher Self-Efficacy Scale" is employed to specify teachers' self-efficacies. As a result of the data obtained in this study, it is concluded that professional seniority, how they gain experience of constructivist approach and the level of their ability to apply this approach all have significant effects on the beliefs of teachers towards learning. It is also observed that gender and professional seniority variables do not have an effect on teachers' self-efficacies.

Key words: belief towards learning, teacher, self-efficacy.

Birinci Bölüm

Giriş

Tüm politik sistemler gelişme ilerleme ve kültürünü gelecek nesillere aktarma adına eğitim ve öğretime büyük bir önem vermiştir. Eğitim insanlık tarihiyle beraber ortaya çıkmış ve her toplumun gelişme adına vazgeçemediği bir olgu olarak günümüze kadar farklı değişimler yaşamıştır. Eğitim insanın doğumuyla birlikte başlayıp yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bu süreci incelediğimizde ilk çağlarda insanın varlığını sürdürebilmesi için doğayla mücadeleyi öğrenmesiyle başlamış günümüze doğru ise insanın kendini tanıması, kendinde var olan birtakım özelliklerin geliştirilmesi biçiminde bir değişim göstermiştir (Almış ve Yılmaz, 2011). Tarih boyunca eğitimin birçok tanımı yapılmıştır. Bu tanımlamalar o çağın koşullarına ve uygulamalarına bağlı olarak değişiklikler göstermiştir. Ertürk'ün (1997) tanımına göre eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istenilen yönde değişim meydana getirme sürecidir.

Ertürk'ün tanımına göre eğitimin niteliğini oluşturan 4 temel unsur bulunmaktadır. (Başaran,1999).

- Eğitim istenilen davranışı oluşturma sürecidir.
- Bir davranış ancak yaşayarak kazanılmaktadır
- Önceden saptanan eğitim amaçlarına uygun olarak eğitilen kişide davranış değişikliği oluşturmaktadır.
- Davranış değişimi planlı bir eğitim sürecine dahil olmaya bağlıdır.

Yukarıdaki tanım incelendiğinde eğitim öğretim eyleminde iki farklı tarafın olduğu görülecektir. Bir tarafta eğiten öğreten konumunda olan ve karşısındakine bilgi, beceri ve davranış kazandırmak isteyen öğretmen diğer tarafta ise öğrenen konumunda olan ve bilgileri, becerileri, davranışları öğrenmek için çaba sarfeden taraf bulunmaktadır (Sünbül, 2007).

Öğrenme ortamında başarıyı ve öğrenmeyi etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler hem öğrenen hem de öğretene tarafından kaynaklanmaktadır. Eğitim ve öğretimi etkileyen en önemli faktörlerden bir tanesi de hiç kuşkusuz ki öğretmen yeterlilikleridir. Kendi yeterliliklerinin farkında olarak yetişen, görev ve sorumluluklarının bilinciyle hareket eden öğretmenler daha başarılı öğrenme ortamlarının oluşmasını sağlayacaklardır. Öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının bilincinde olması ve bu sorumlulukları yerine getirme noktasında kendilerine olan inançları eğitim kalitesini olumlu anlamda etkilemektedir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). Özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin hiç kuşku yok ki eğitim öğretim ortamının düzenlenmesinde, etkili materyal seçiminde, yenilikçi bir eğitim anlayışının oluşturulmasında, eğitim ortamında karşılaşılan sorunlara daha yaratıcı çözüm üretme noktasında daha başarılı olacaklardır (Kılınç ve Uygun, 2015). Eğitim öğretimin en önemli aktörlerinden olan öğretmenlerin özyeterlik algılarının gelişimi öğrencilerin eğitimini de olumlu manada etkileyecektir. Kendisine inanan, kapasitesinin farkında olan, yeterliliklerine güvenen öğretmenler eğitimin gelişmesine en büyük katkıyı sağlayacak olan etmendir.

Kuramsal Çerçeve

Özyeterlik inancı

Özyeterlik inancı, bireyin öğrenme ve davranışlarını belirli seviyelere getirmek için kendisinde var olan kapasiteye olan inancıdır (Schunk, 1985). Başka bir ifade ile özyeterlik kişinin neleri yapabileceğine yeterli olduğunun düşünmesidir. Özyeterlik kavramı Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme teorisine dayanmaktadır. Daha sonraki yıllarda (1986) sosyal bilişsel teori olarak adlandırılan sosyal öğrenme kavramı daha çok bireylerin birbirleriyle olan ilişkilerini etkileşimlerini ve bunların öğrenme üzerindeki etkilerine odaklanmıştır. Sosyal etkileşimde bulunan bireylerin çeşitli yaşantılar kazanırken hissetmiş oldukları beceribilme hissine özyeterliliklik denilmektedir (Ural, 2004).

Bandura'nın (1997) kuramı insan davranışının kaynağını bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin tutumlarında olan bir özdenetim mekanizması tarafından yönlendirilen ve bireylerin içinde buldukları çevre ve toplumsal

mekanizmanın hem üreticisi konumunda hem de ürünü konumunda olduklarını savunan bir bakış açısı getirmektedir (Senemoğlu, 2007). Özyeterlik bireyin gelecekte ortaya çıkması muhtemel durumlarla birlikte o olumsuzluklara karşı nasıl bir yol izleyeceği noktasında da var olan düşüncelerini de kapsar. Özyeterlik algısı ayrıca karşılaşılan problemin çözümünde ne kadar çaba harcanılacağı ve ne kadar ısrarcı olabileceğinde bir belirtisi olduğu vurgulanmıştır (Alabey, 2006). Özyeterlik inancı bireylerin yaşamlarını etkileyen ve yaşamış olduğu olaylarda ortaya koyacağı performans kapasitesini etkileyen ve bu performansın kapasitesi hakkında bireyin kendi kendine düşünerek bir karar verme yetisinin kazanılmasıdır (Bandura 1994) .

Bandura'ya göre özyeterlik algısı ise bireyin belirli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip bu etkinlikleri başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin yargılarıdır (Akt. Aşkar ve Umg 2011; Karadeniz ve Özdemir, 2006; Sanemoğlu 2007). Özyeterlik kavramı Bandura tarafından ortaya atıldıktan sonra çeşitli alanlarda bu konuyla alakalı birçok çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda özyeterlik algısının çaba gösterme, kararlılık, girişken olma, değişen koşullara uyum sağlama gibi birçok davranışta belirleyici rol oynadığı ortaya konulmuştur (Bandura, 1997; Schm, 1995).

Özyeterlik inancı birbiri ile etkileşim halinde olan 4 adet bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bu bilgi kaynakları dolaylı yaşantılar, performans başarıları, sözel ikna ve duygusal durumdur (Bandura 1977;1994). Bunların içerisinde en etkili olanı ise performans başarılarıdır (Bandura, 1995). Bireyler farklı eylemlerde bulunur ve buldukları bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirirler. Bu değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme yetenekleri konusunda bir yeterlilik inancı geliştirmede kullanırlar ve buna uygun hareket ederler (Bandura, 1986). Bireyin belirli işlerde göstermiş olduğu başarı onun daha sonra benzer işlerde de başarılı olacağı noktasında bir işarettir. Dolayısıyla bireylerin yaşamış oldukları başarılar ona ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte yapacağı davranışları noktasında güdüleyici bir etki ortaya çıkarmaktadır. Diğer taraftan özyeterlik inancının oluşmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler bireysel olarak yapılan eylemlerden etkili olduğu söylenemez. Bireylerin söz konusu alanda herhangi bir deneyimi yoksa başkalarının deneyimlerinden daha fazla faydalanması beklenir. Eğitim düzeyi yaş, cinsiyet gibi değişken özellikleri

kendisine benzeyen bireyde başarıma duygusu artarken, bireyde kendi başarıma yeteneği konusunda olumsuz bir tutum sergilemesine de neden olabilmektedir (Bandura, 1986; Pajares, 2002). Özyeterlik inancının durum ya da sürekli bir özellik olduğu noktasında farklı görüşler bulunmaktadır. Buna göre özyeterlik inancı genel özyeterlik ve görece özgül özyeterlik olarak iki farklı başlık altında incelenmiştir (Yıldırım ve İlhan, 2010).

Bandura (1997) ya göre önemli olan ‘görece özgül özyeterlik’ inancının yordayıcı değerinin yüksek olmasıdır. Fakat görece özyeterlik değeri de çeşitli çalışmaların sonuçlarıyla desteklenmiştir (Yıldırım ve İlhan 2010).

Özyeterlik inancı Bandura tarafından sosyal öğrenme kuramıyla beraber ortaya çıktıktan sonra birçok araştırmaya ve farklı alanlarda yapılan çalışmalara konu olmuştur. Yapılan bu çalışmalar sonucunda özyeterlik algısının seçim yapma, çaba gösterme, kararlılık, girişkenlik değişen farklı koşullara uyum sağlama gibi farklı insan davranışında etkili bir rolü olduğu ortaya çıkarılmıştır (Bandura, 1997; Schunk, 1995). Bandura bireyin herhangi bir işi yapabilme kapasitesine sahip olmasına rağmen o işe ilişkin özgüvenin ya da başka bir ifadeyle özyeterlik algısının düşük olması durumunda başarısız olma ya da o işi hiç dönememe olasılığının ortaya çıkabileceğini belirtmektedir (Bandura 1997). Bu noktada özgüvenden farklı olarak özyeterlik belirli alanlara özgüdür. Dolayısıyla bir alanda güçlü özyeterlik algısı taşıyan bir birey başka bir alanda daha düşük bir özyeterlik algısı taşıyabilir. Burada önemli olan özyeterlik algısının düzeyinden çok yeterlilik düzeyi hakkındaki inancının varlığıdır. Yani özyeterlik algısı bireyin belirli bir alanda beklenen ya da farklı eylemlerde gereksinim duyacağı becerilere ne derece sahip olduğuna ilişkin yargısıdır. Özyeterlik ve sonuç beklentileri farklı gibi gözükse de çoğu zaman birbirleriyle ilişkilidir. Başarılı olan bir birey becerilerine güvenir ve davranışlarının olumlu bir sonuç vereceğini düşünür. Fakat diğer bir açıdan bakıldığında ise aralarında böyle bir ilişkinin olması zorunlu değildir. Yüksek öz yeterliğe sahip olan bir birey çevresinin kendisine olan baskısının olumsuz olduğuna kanaat getirebilen ve düşük bir beklenti içerisine de girebilir (Schunk, 2009). Özyeterlik öz algılamadan da farklıdır. Çünkü bireydeki benlik kavramı çevreyle ilişkisi ve bu ilişkilerden çıkarmış olduğu çıkarımlar ve öz değerlendirmeleri bir benlik kavramı ile ifade etmekteyiz.

Öz algılama, pekiştireçlerden ve çevredeki model almış olduğumuz önemli kişilerin değerlendirmelerinde büyük bir oranda etkilenmektedir. Özyeterlik yeteneklerle ilgili bireyin kendisini ne şekilde algıladığını gösterirken öz algılama daha çok farklı alanlardaki etkinlikleri kapsayan genel algılamalardır (Schunk ve Zimmerman, 1999). Özyeterlik kavramını incelediğimizde çok çeşitli adlandırmalar yapıldığını görebiliriz.

Ülkemizde Bandura'nın self-efficacy kavramı özyeterlik inancı (Kurbanoğlu 2004) yetkinlik beklentisi (Yiğit 2001), özyeterlik (Boz geyikli, Bacanlı ve Doğan 2009) ve özyeterlik gibi çeşitli kavramlarla ifade edilmiştir. Bandura (1986) özyeterlik inancı ile bağlantılı dört temel kaynak üzerinde durmuştur. Bunlar doğrudan deneyimler, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve duygusal durumdur.

Doğrudan Deneyimler: Kişinin bizzat yaptığı, başardığı işlerden elde etmiş olduğu deneyimlerdir. Bireylerde güçlü bir özyeterlik geliştirmenin yolu o kişiye doğrudan deneyim yaşama olanağını sağlamakla mümkündür. Bu noktada başarı güçlü bir özyeterlik inancına katkı sağlarken başarısızlıkta bu algının zedelenmesine neden olacaktır. Özellikle güçlü bir özyeterlik algısı henüz oluşturulmamışken yaşanılacak başarısızlık duygusu öz yeterliliğe olumsuz yönde etkisi olacaktır. Doğrudan deneyimlerle oluşturulmuş bir Özyeterlik inancı bireyde bulunan farklı alışkanlıklar gibi bir durumdan başka bir duruma transfer edilemez. Bu sebepten dolayı değişen durumlara göre belirli eylemleri yerine getirme veya bu eylemleri yönetmede bilişsel ya da psikomotor öz düzenleme becerilerinin daha önce kazanılmış olması gerekmektedir. Ayrıca Bandura güçlü bir özyeterlik algısının zamanla başarılı sonuçlarla elde edilebileceğini ve bir kez oluştuğunda da kararlı bir nitelik kazanıp herhangi bir başarısızlık nedeniyle de bu durumdan kolay etkilenmeyeceğini belirtmiştir (Bandura, 1986). Başarının özyeterlik algısına olumlu bir katkı sağlaması için bireyin bu başarının kendi çabasının bir sonucu olduğunun farkında olması başka bir deyişle içten denetlenebilir nedenlere yüklemesi gerekmektedir. Başarının şans ya da dışardan gelen destek gibi farklı nedenlere bağlandığı deneyimler özyeterliğe olumlu katkı sağlamayacaktır (Schunk, 2001).

Dolaylı Yaşantılar: Dolaylı yaşantılar, bireyin çevresinden olduğu çeşitli davranışlarda özyeterlik inancının oluşmasında ve güçlenmesinde önemli

etkenlerden bir tanesidir. Çevreden kendimize örnek almış olduğumuz modellerin özyeterliliğe olan etkisi model alınan kişinin özelliklerinin benzerliğiyle doğrudan alakalıdır. Eğer birey model aldığı kişinin belirli özelliklerinin kendisine benzer olduğunu düşünüyorsa modelin başarılı ya da başarısız olması birey için ikna edici bir sebep olacaktır. Birey kendisine benzer olduğunu düşündüğü modelin yaptıklarını görerek kendisinin de benzer bir durumda nasıl davranacağı noktasında performansı hakkında bir yargıya varacaktır. Diğer açıdan bakıldığında birey model almış olduğu kişinin kendisinde olan özelliklere benzer özellikler taşımadığını düşünüyorsa özyeterlik inancı bireyin başarılı ya da başarısızlığından çok fazla etkilenmeyecektir. Yani davranışın sonucunun olumlu ya da olumsuz olması modele bakış açısıyla doğrudan bağlantılıdır. İnsanlar kendi deneyimlerinin yanı sıra başkalarının deneyimlerinin sonuçlarına da bakarak bir özyeterlik algısı da geliştirebilirler. Fakat özyeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden elde edilen dolaylı yaşantılar bireysel olarak elde edilen deneyimler kadar etkili değildir. Birey deneyimin olmadığı durumlarda ve sınırlı olduğu durumlarda başkalarının deneyimlerine daha açık hale gelmektedir (Bandura,1997).

Sözel İkna: Sözel ikna ise bireyin özyeterliliğini etkileyen başka bir faktördür. Verilen bir işi tam olarak yapabilecek kapasitede olan bir bireye çevreden verilebilecek olan olumlu tepkiler bireyin o işi yaparken kendisine olan güvenini olumlu yönde etkileyecektir. Çevreden olumlu mesajlar alan bireyler bir problemle karşılaştıklarında problemi çözmeye dair oluşacak bir endişeden ziyade problemi nasıl çözeceğine dair daha fazla çaba harcama yolunu seçeceklerdir. Birey ikna edici bir motivasyonla verilecek bir görevi başarmak için bütün çözüm yollarını deneyecek ve bu durum onun özyeterlik algısının gelişmesine olumlu katkı sağlayacaktır. Diğer taraftan bireye yapılacak olan olumsuz eleştirilerde özyeterlik üzerinde olumsuz bir etki oluşturacaktır.

Duygusal Durum: Bireyin duygusal ve fiziksel durumu da yeteneklerine ilişkin yargılarının olumlu ya da olumsuz şekilde oluşmasında etkilidir. Bireyin ruhsal ve bedensel olarak kendini iyi durumda hissetmesi verilen görevi ya da beklenen davranışı yerine getirme olasılığını olumlu yönde etkileyecektir. Bandura özyeterlik algısının olumlu yada olumsuz şekilde gelişmesinde bu dört etmenin etkili olduğunu belirtirken bunların içerisinde en etkili olanının da insanın

kendi deneyimlerinden kazanmış olduğu bilgiler olduğunu belirtmiştir. Yani bireyin geçmiş deneyimleri özyeterlik inancının oluşmasında en önemli faktör olarak ön plana çıkmaktadır.

Özyeterlik Algısının Gelişmesinde Etkili Olan Faktörler

Özyeterlik algısının gelişimini etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörler kişilik algısı, aile etkisi, arkadaş çevresi, okul etkisi. Deneyimler sürecince özyeterliğin gelişimi, olgunluk ve geçmiş yaşantılardır.

Kişilik algısı

Birey öz kavramıyla sonradan tanışır. Yani birey doğduğunda öz kavramıyla henüz tanışmamıştır. Çevresel tepkileri algılamak için değişik tepkiler geliştirirler. Örneğin bebek altının değiştirilmediğini gördüğünde bu olumsuz durumu ortadan kaldırma adına farklı tepkiler verecektir. Çevresini kendi ihtiyaçları doğrultusunda algılayan ve buna uygun tepkilerde bulunan bebek ilerleyen dönemlerde öz kavramını oluştururken daha başarılı olacaktır. Yani, doğuştan herhangi bir öz kavramına sahip olmayan bebek zamanla çevresinin de etkisi ile farklı öz kavramları kişiliğine katacaktır.

Aile etkisi

Birey zihninde bulunan bir eylemi ancak uygularsa yapabileceğinin ya da yapamayacağının farkına varır. Fiziksel ya da sosyal yönünü geliştirirken bu özelliklerinin gelişmesine ortam sağlayacak olan ailenin tavrı oldukça önemlidir. Çocuğun bir eylemi tam anlamıyla yerine getirebilme, başarma hazzını tatma, çevresindeki gelişen olaylara uygun pozisyon alabilme, özgüven kazanma gibi çok farklı özellikleri kazanabilmesi ailenin çocuğa sunduğu olanaklarla ilgilidir. Özyeterliği geliştirmede ailenin bu olanakları sunup sunmadığı ya da hangi düzeyde sunduğu oldukça önemlidir. Buradan hareketle bireyde özyeterliliğin geliştirilmesinde ailenin etkisi inkar edilemez bir gerçekliktir (Bandura, 1996).

Arkadaş çevresi etkisi

Bireyin yapabilecek kapasitede olduğu eylemleri başarılı şekilde yerine getirebilmesi onun bu eylemleri yapabileceği çevrenin geniş olması ile alakalıdır. Sosyal çevreden öğrenmenin gerçekleşmesi ve tecrübe kazanılmasının en önemli yollarından bir tanesi hiç kuşkusuz arkadaş çevresidir. Buradan hareketle bireyler

buldukları çevrede popüler olma isteği ile hareket ederler. Ayrıca bireyin seçmiş olduğu bu arkadaş çevresi yine bireyin sahip olduğu ilgi alanına göre şekillenmektedir. Sosyal öğrenme kuramını incelediğimizde bireye kendi arkadaş gurubunu seçme şansı verildiğinde özyeterlik algılarının olumlu şekilde değiştiğini görmekteyiz. Bireyin kendi isteği doğrultusunda seçmiş olduğu bir arkadaş çevresi onun özyeterlik algısının gelişmesine olumlu katkılar sağlayacaktır (Açıkgöz, 1996).

Okulun etkisi

Bireylerin yaşamlarının farklılaşma göstermeye başladığı dönemde bu farklılaşmanın ve sosyalleşmenin en fazla gerçekleştiği ortamlardan bir tanesi hiç kuşkusuz ki okul ortamıdır. Okul bireylere bilişsel beceri geliştirme olanağını vermesi yanı sıra toplumun kabul edebileceği bireyin toplumsallaşma sürecinin hızlanmasında önemli etkenlerin başında okul gelmektedir. Aynı zamanda bireyin kazanmış olduğu birçok değişkenin değerlendirildiği yerlerdir. Dolayısıyla bireylerin farklı özelliklerinin değerlendirildiği bir ortamda belirli özelliklerine not verme, bireyler arası ilişkiler, okul başarıları ya da başarısızlıkları bireyin özyeterlik algısını etkilemektedir. Bu durum bireylerin akademik anlamda başarıyı yakalamaya olan inancının okulda şekillendiğini göstermektedir. Bu alanda meydana gelebilecek bir başarı ya da başarısızlık durumu özyeterlik algısını doğrudan etkilemektedir (Schunk,1981).

Deneyimlerin özyeterliğe etkisi

Deneyimler ve bunun sonucunda elde edilen başarı ya da başarısızlık durumu özyeterlik algısını etkilemektedir. Bireyin yapmış olduğu davranışların sonucuna göre hayatında yeni düzenlemelere gittiğini göz önünde bulundurursak bundan sonraki dönemde yapacağı bütün eylemler öncesinde yaşadığı deneyimlerin bir sonucu olduğunu görebiliriz. Her deneyimin sonunda elde edilen bakış açısı bireyin yeni eylemlerde bulunma noktasında ya güdüleyecek ya da motivasyonunu olumsuz anlamda etkileyecektir (Bandura, 1996).

Olgunluğun özyeterliğe etkisi

Genç yetişkinlik dönemi bireylerin yaşamış oldukları son ilişkilerde, okulda ya da aile içinde olan ilişkilerden yola çıkarak farklı deneyimlerin sonuçlarına göre kendisine yeni kişisel özellikleri kazandırdığı bir dönemdir. Bu süreçte

ihtiyaçlarını karşılamadaki başarı bireyin özyeterlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Yetişkinlik dönemine düşük bir özyeterlik algısı ile giren birey stresli ve girdiği bütün eylemlerin sonucundan şüphe eden bir kişiliğe bürünmektedir. Becerilerinin farkında ve özyeterlik algısını geliştirmiş olarak yetişkinlik dönemine giren bir birey yaptığı eylemlerde daha başarılı olacaktır.

Geçmiş yaşantılar: bireyin olgunlaşması sahip olduğu becerilerinde buna bağlı olarak bir değişim yaşanmasını sağlayacaktır. Fiziksel becerilerin azalmaya başlaması ile birlikte birey bu olumsuz etkiyi ortadan kaldırmak için farklı alanlarda özyeterlik algıları oluşturmaya başlamaktadır. Bu noktadan hareketle birey bunu gerçekleştirmek için geçmiş yaşantısında edinmiş olduğu tecrübelerden faydalanır (Akt.: Mengi Uzel, 2009; 2011)

Özyeterlik Algısının Önemi

Özyeterlik algısının bireyin bilişsel sisteminde motive edici bir rolü vardır. Bireye bilişsel becerileri kazanma noktasında özyeterlik algısının yüksek olması olumlu etki yaratmaktadır. Özyeterlik algısı bireyde davranış değişikliklerinin yaşanmasında önemli etkenlerdir. Bu alanda yapılmış olan araştırmalar incelendiğinde birey kendini yeterli bulduğu konularda daha başarılı bir performans sergilerken yetersiz bulduğu alanlarda ise kaçma ve isteksiz eylemi göstermektedir. Yapılan bir araştırmada (Gordon, Lim, McKinno ve Nkala, 1998), özyeterlik inancının artmasına paralel olarak gösterilen çaba ve dayanıklılığın da arttığı belirlenmiştir. Diğer taraftan, özyeterlik inancı zayıf olan kişilerin eylemden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk yılgınlık gösterdikleri ve daha başarısız oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca bireyin kendisini yeterli gördüğü alanlarda eyleme istekli şekilde başlarken o alanda yetersiz olduğunu düşünüyorsa güçlükler karşısında ısrar etmemektedir (Bandura, Pajares; 1997). Yani özyeterlik algısı yükseldikçe çaba ve gayret artmakta özyeterlilik algısı azaldıkça ise güçlükler karşısında erken pes etme, daha fazla stres ve düşük performans sergileme gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Hiç şüphe yok ki özyeterlik kavramı öğrenme üzerinde de etkisi oldukça fazladır. Nitekim öğrenme inançları ile öğrenme sonucu elde edilen veriler incelendiğinde öğrenme adına ortaya konulan çaba, bilişsel stratejiler, sınıf içi ve dışı çalışmalar, öğrenilenlerin kalıcılığı gibi farklı değişkenlerin öğrencilerin başarıları üzerinde etkisi ortaya çıkarılmıştır (Zimmerman, 1994 Akt. Pajares ve Schunk 2011).

Bireyler genel anlamda kendi özyeterlilik algılarını ortaya koymakta güçlük çekmektedirler. Çünkü genellikle özyeterlilik algılarını olduğundan düşük ya da olduğundan yüksek olarak algılamaktadırlar. Başka bir ifade ile insanların kapasitelerini yanlış değerlendirmeleri azımsamaları ya da abartmaları çok sık rastlanılan bir durumdur (Bandura, 1977).

İnsanların davranışları gerçek anlamda neyi başarmaya yetenekli olduğundan çok bu yeteneklerinin farkında olmasına bağlıdır. Çünkü bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda etkili bir biçimde kullanabilmek birbirinden çok farklıdır. Bu nedenle pek çok yetenekli insan gerçekte sahip olduğu becerilere yeterince inanmadığı için belirli noktalarda başarısız olmaktadır. Önemli olan herhangi bir eylemi yapacak kapasiteye sahip olmaktan ziyade kendisinde var olan farklı yeteneklerin farkında olup buna uygun eylemlerde bulunmaktadır. Sonuç olarak özyeterlilik inancının bireyler açısından son derece önemli bir kavram olduğu söylenebilir.

Özyeterlilik bireyler için herhangi bir eylem gerçekleştirmeye karar verme aşamasında motive edici bir etkidir. Kendi kapasitemizle alakalı bu düşüncelerimiz gelecekte yapmayı planladığımız eylemlerin başarı ile sonuçlanmasına etki eder. Bundan dolayı bir işe başlarken özyeterlilik algımızın yüksek olması gerekmektedir. Bireyler açısından bu kadar önemli olan özyeterlilik algısı şüphe yok ki öğretmenlerden açısından da son derece önemlidir. Çünkü öğretmenler eğitime ve öğretme noktasında bu süreci bizzat yönlendirir ve öğrencilerin akademik anlamda, sosyal anlamda gelişmelerine katkı sağlar. Dolayısıyla topluma olumlu anlamda etkileri olan öğretmenlerin özyeterlilik algılarının yüksek olması alanlarındaki başarıları ile doğru orantılıdır. Toplumun temel dinamiklerinden olan genç nüfusun toplumsallaşması göz önüne alındığında özyeterlilik algısı yüksek öğretmenlerin yetiştirmiş olduğu öğrencilerin topluma katkıları daha üst düzeyde olacaktır. Başarma duygusu tatmış, problemleri çözüme etkin, zorluklar karşısında hemen pes etmek yerine çözüm yolları arayan bireylerin yetişmesinde öğretmenlerin katkılarını göz ardı etmek mümkün değildir. Özellikle sosyal öğrenme kuramının içinde yer alan çevresel etkileşim sonucu öğrenme sürecini göz önüne aldığımızda öz güven ve özyeterliliği yüksek olan bir öğretmenin model olarak alınması başarıyı artıracak önemli etmenlerdendir.

Öğretmen Özyeterlikleri

Özyeterlik kavramının özelliklerde ortaya çıktığı göz önüne alındığında bu kavramın öğretmenler üzerinde ne gibi etki yarattığı, eğitime öğretme noktasında etkileri üzerine birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmen özyeterliliği kavramına bakıldığında öğretmenlerin eğitime-öğretme yoluyla istedik sonuçlara ulaşmak için sahip oldukları becerilere yönelik algılarına öğretmen özyeterlik algısı denilmektedir. (Tschannen-Moran vd. 1998:2002)

Öğretmenlerin eğitime öğretme işini başarılı bir şekilde yürütmek için gerek duydukları etkinlikleri organize etme ve uygulama becerilerine olan inançlarına özyeterlik algısı denmektedir. Öğretmen özyeterliliği öğretmenlerin eğitiminde önemli bir unsur olmakla birlikte bu özyeterliliğin hangi unsurlardan oluştuğu, hangi faktörlerin buna katkı sağladığı, öğretmenlerde özyeterliliğin belirli seviyenin üzerinde olması için hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin ortaya konması son derece önemlidir. (Akt: Çapri ve Çelikkaleli; 2008). Öğrencileri öğrenme ortamına çekmek, derse motive olmalarını sağlamak ve bilişsel açıdan gelişmelerine olanak sağlamak amacıyla öğretmenler tarafından birçok yöntem kullanılmaktadır. Kuşkusuz bunların arasından en önemli olanlardan bir tanesi de eğitim öğretim ortamının düzenlenmesidir. Öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi bir ortamın hazırlanmasında öğretmen yeterliliğinin ve özyeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğu vurgulanmıştır (Yavuzer ve Koç, 2002). Öğretmen yeterlilik kavramı her ne kadar 1980'lerde ortaya atılmış olsa da öğretmen yeterliliğinin anlamı, tanımı, ölçümünde seçilen yöntemle yakından ilişkili olmuştur. Öğretmen yeterliliği ilk olarak Rand araştırmacıları tarafından denetim odağı kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Denetim odağı Rotter'in kuramının özyeterlilik de Bandura'nın kuramının temelini oluşturan kavramlardır. öğretmen yeterliliği öğretmenlerin kendi denetimlerinde olan öğretmenlerin öğrenci başarıları üzerinde dışsal diğer etmenlerden daha etkili olacağına ilişkin inançlarıdır (Tchannen Moran ve, 1998). Öğretmen yeterliliğine ilişkin çalışmalar ise 1970'lerden sonra başlamıştır. Bandura'nın sosyal öğrenme teorisine dayanan öğretmen yeterliliği ölçümleri Ashtom ve Webb'in (1970) çalışmaları ile başlamıştır. İlgili literatür tarandığında da öğretmen yeterliliğinin kavramsal içeriği ve göstergelerine ilişkin tam bir uzlaşma söz konusu değildir. Öğretmen özyeterliklerini ölçmek amacı ile çok sayıda birbirinden farklı ölçekler geliştirilip

kullanıldığını görülmektedir (Fives, 2003). Çeşitli araştırmacılar tarafından eğitime-öğretme özyeterliğin ortaya çıkarmak amacı ile birçok araştırma yapılmıştır. Öğretmenlerin herhangi bir görevi yerine getirme, o görevi sürdürme, risk alma ve yenilikleri kullanma davranışlarının özyeterlik düzeyleri ile ilgili olduğu ortaya çıkarılmıştır. Yine öğrenci başarısı ile öğretmenin özyeterlilik algısı arasında pozitif bir ilişkinin de var olduğu vurgulanmıştır (Ashton ve Webb 1986). Gibson ve Dembo (1986) ise öğretmen yeterliliğinin iki farklı ekolün yaklaşımlarını tutarlı bir biçimde birleştiren ölçmeyi amaçlayan çalışmalarında öğretmen yeterliliklerinin iki tane farklı boyutu olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Diğer taraftan baktığımızda özyeterlik inançları ile ilgili olarak yapılan çalışmaların üç kategori halinde ele alındığı görülmektedir. Bunlar; özyeterlik inançlarının akademik başarı üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, özyeterlik inançlarının uzmanlık alanının seçimi ve meslek tercihlerine etkilerini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin özyeterlik inançları ile eğitimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalardır. Ülkemizde Çapri ve Çelikkaleli (2008) çalışmalarında pek çok bilim adamının bu alanda yapmış oldukları araştırma ve sonuçlarına dayanarak öğretmen özyeterliliğinin öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu, alandaki yeni gelişmelerin öğrenilmesi ve benimsenmesi eğitim programını uygulama başarısı, özel eğitim gerektiren öğrenciler için özel eğitim kararlarının alınması öğretmenin mesleki bağlılığı, öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri gibi eğitimle ilgili bir çok değişkenle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedirler.

Özetlemek gerekirse, özyeterlik inancı sadece öğrencileri değil öğretmenleri de kapsayan geniş bir kavramdır (Pajares 1996; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy&Hoy, 1988). Öğretmen özyeterliliği öğretim ve eğitim ortamlarını düzenleme noktasında kendi kapasiteleri hakkındaki düşünceleridir. Öğretmenlerin kendi özyeterlilikleri ile ilgili algısı sınıf içindeki etkinlikler, öğretme-öğrenme stratejilerini, sınıf içi atmosferi öğretmenin kendi çabalarını ve öğrencilerin çalışmalarını etkileyebilir (Ashton ve Webb, 1986). Düşük özyeterliliğe sahip öğretmenler kapasitelerini aşacağını düşündükleri görevlerden kaçabilirler. Ayrıca yaptığı eylemlerde başarıya hazzını tatmada zorluk çeken öğrenciye yardım etme noktasında sıkıntı çekebilirler. Öğrencilere ders anlatımında kullanacağı materyallerin bulunması noktasında daha az çaba

sarfedebilirler ve konuları öğrencilerin anlayabileceği şekilde yeniden anlatamayabilirler. Yüksek özyeterliğe sahip olan öğretmenler ise kendilerini daha fazla zorlayan etkinlikler geliştirmeye, öğrencinin başarıma hazzını yaşamasına müsaade etme noktasında zorluk çeken öğrencilere yardım etme noktasında daha istekli bir tavır sergilerler. Öğretmenlerin bu olumlu motivasyonları öğrencilerin derslerdeki başarılarını arttırmaktadır. Ashton ve Webb (1986) yüksek özyeterliği olan öğretmenlerin olumlu bir sınıf ortamını sağlamaya, öğrencilerin farklı görüşlerini desteklemeye ve öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına cevap verebilmeye daha yatkın olduklarını bulmuşlardır. Kişisel özyeterliği düşük öğretmen iyi bir eğitim ortamını sağlayacak kriterlere sahip olmadığını düşünebilir. Öğretmen genel özyeterlik algısının düşük olduğuna kanaat etmişse eğitime-öğretme noktasındaki çabasından vazgeçmesi daha kolay olacaktır. Özyeterlik algısı yüksek öğretmenler eğitime-öğretme ortamının düzenlenmesinde, öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesinde uygun materyallerin seçiminde daha isabetli kararlar almaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri ve buna bağlı olarak gelişen eğitim kalitesi her geçen gün artmaktadır. İlgili alanyazını incelediğimizde öğretmen yeterliliklerinin eğitimin kalitesinin artmasında etkin faktörlerden biri olduğunu görmekteyiz. Öğretmenlerin sahip olduğu alan bilgisinin yanı sıra mesleki yeterlilikleri de eğitimin gelişmesinde, kalitesinin artmasında önemli bir yere sahiptir. Özellikle son yıllara baktığımızda öğretmen yeterliliklerinin yanında Bandura'nın öncülüğünde ortaya çıkan "özyeterlik" ya da "öğretmen özyeterlik inancı" kavramlarını daha sıkça görmekteyiz.

Öğretmen Özyeterliği ve Öğretme

Öğretmen özyeterliği, kavramının ortaya çıkışından beri bu alanda farklı çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların en önemli sonuçlarından bir tanesi de öğretmen özyeterliğinin eğitime öğretim düzeyine olumlu katkılarının olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Öğretmen yeterliliği, öğretmenin öğrenci performansına etki edebilecek kapasitede olması ve bu noktada kendilerine olan güvenleri motivasyonu düşük öğrencilerin öğrenmelerini olumlu yönde etkilemektedir (Guskey, 1998) Nitekim Bandura öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirildiği ortam şartlarından etkilenme derecesiyle özyeterlik arasında bir ilişki olduğunu vurgulamıştır. (Anderson , Dragsted, Esons ve Sorensen, 2004). Öğretmen özyeterlik algısının incelendiği araştırmalar göstermiştir ki hedefe ulaşmada

istikrar, risk alımı ve yeniliklere açık olma gibi öğretim davranışları özyeterlik algısıyla çok yakından ilgilidir. Örneğin sosyal bilgiler öğretiminde özyeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin eğitim-öğretim ortamının düzenlenmesi, öğrenci merkezli metotların kullanımını daha işlevsel olarak yerine getirdikleri gözlemlenmiştir. Düşük özyeterlik algısına sahip olan öğretmenlerin ise daha çok öğretmen merkezli eğitim yaptıkları gözlenmiştir. Yapılan diğer bir araştırmada Gibson ve Dembo (1984) yüksek özyeterlik algısına sahip öğretmenlerin öğrenme ortamında yardıma ihtiyacı olan öğrencilere yardım edebilecekleri inancına daha yüksek oranda sahip oldukları gözlemlenmiştir (Akt: Brownell ve Pajanes 1999). Tam aksine düşük özyeterlik oranına sahip öğretmenlerin de öğrenci motivasyonu için herhangi bir çaba göstermediklerini ve öğrenme ortamında çok çabuk sonuç alamayacaklarını düşündük ki öğrencileri de erken bırakmaya meyilli oldukları gözlemlenmiştir. Ayrıca sınıf ortamında disiplin sağlamak için cezai bir yol gösterici olarak kullandıkları ortaya çıkarılmıştır (Woolfolk Hoy, 1993). Yine yapılan çalışmalarda şu sonuçlara da ulaşılmıştır; yüksek özyeterlik inancına sahip öğretmenler özyeterlilik inançları ile öğrenci başarısı arasında ve öğrencilerin başarılı olacaklarına dair inançları ile ilgili oldukları alan ve sınıf düzeyleri arasında pozitif bir ilişki vardır (Ashton ve Webb, 1986; Midgley Feldlaufer ve Eccles, 1989). Öğrenme ortamına ayak uyduramayan öğrenme noktasında sıkıntı çeken öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterlilik inançlarının yüksek olması eğitimsel uygulamalarla daha fazla meşgul olmaya istekli oldukları gözlenmiştir (Brownell ve Pajanes, 1999). Yüksek özyeterlik inancına sahip olan öğretmenler öğrenme güçlüğü ve davranış bozukluğu olan öğrenciler öğrenme ortamına uyum sağlamaları için daha çok çaba gösterirler. Sonuç olarak bu çocukların eğitimi noktasında daha başarılı olmaktadır. Öğretim yeterliliği hakkında ilk araştırmalar Rant araştırmacıları tarafından yapılmıştır. Rant araştırmacıları Roter'in 1966 yılında yayınlanan bir yazısında etkilendiklerini belirtmişler ve iki adet özellik üzerinde durmuşlardır. Bu iki madde iki farklı etki durumundan oluşmaktadır.

- Hariç Etki
- Dahili Etki

Harici Etki: Öğretmenlerin öğrencinin öğrenme süresince etki etmemesi ve çevrenin daha baskın olduğu durumdur.

Dahili Etki: Öğrenme noktasında sıkıntı çeken öğrencilerin öğretmenin yetenekleri sayesinde pozitif anlamda etkilenme yaşadığı durumdur.

Öğretmen özyeterliliğinin iki farklı boyutu bulunmaktadır (Bandura, 1996).

- Yeterlilik İnancı
- Sonuç Beklentisi (Tracz ve Gibson, 1986)

Yeterlilik inancı bir öğretmenin öğrenme-öğretme ortamında ne kadar etkili olacağına dair inancıdır. Herhangi bir sonuç beklentisine sahip olmadan yeterlilik inancına sahip olmak mümkün değildir. Kendi özyeterlilik algısına yeterliliklerine güvenen bir öğretmenin dersin anlatımında her hangi bir olumsuz etkisi olmayabilir. Başka bir nedenden dolayı ders noktasında başarılı olmayan belli başlı öğrenciler vardır. Bu durumda başarısızlık durumunu ortaya çıkaran öğretmenin nitelikleri değil öğrenci özellikleridir. Özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenler farklı fikirlere daha açıktır ve öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılamak adına yeni yöntemler denemekten kaçınmazlar. İşe yeni başlamış olan ve yüksek özyeterlilik düzeyine sahip olan öğretmenlerin stres düzeyi düşüktür ve yaptığı işten dolayı mutluluk duyarlar (Hoy ve Hoy, 1988). Bu özelliklere sahip olan öğretmenler meslekte kalacaklarına dair olumlu tutum içerisinde bulunurlar. Özyeterlilik inancının yerleştikten sonra değişmesi çok zor olduğundan dolayı göreve yeni başlayan öğretmenlerin bu inançlarının gelişmesi adına yapılabilecek olanların araştırılması büyük bir önem taşımaktadır. Tecrübeli öğretmenlerin özyeterlilik inancının değişime uğraması oldukça güçtür. Bu öğretmenler eğitim adına olan yeniliklerden haberdar olsalar da bu fikirleri herhangi bir değişime uğramaz. Yine yapılan araştırmalarda özyeterlilik algıları belirli tekniklerle araştırılsa bile belirli bir süre geçtikten sonra tekrar aynı seviyeye geri dönmektedir (Hoy ve Ark, 1988). Öğretmen özyeterlilik algısı sadece öğrenci başarısına etki etmekle kalmayıp aynı zamanda öğrencinin okula karşı olan tutumunu olumlu anlamda etkilemektedir. Özyeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin olduğu sınıflarda öğrencilerin çoğu okula karşı büyük bir ilgi duyarlar ve öğrendikleri konuların önemli olduklarına inanırlar (Hoy ve Ark, 1988) Ayrıca öğrenciler özyeterliliği daha yüksek olan öğretmenlerden daha fazla yararlanmaktadır. Yine eğitimsel anlamda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin tutumları öğrencilere daha fazla inandırıcı gelmektedir. Öğretmenler özyeterlilik algılarının düşük olduğu alanlarda daha az zaman harcamaya meyillidirler.

Özyeterlik algısı düşük öğretmenler sorunlu genel olarak kendinde değil de kendisinin dışında herhangi bir nedene bağlarlar. Zor görevlerin üstesinden gelmek, hedeflere ulaşmak, ortaya çıkan sorunları çözmek gibi nitelikler daha çok özyeterlik algısı yüksek öğretmenlerde bulunmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984). Özyeterliğin öğretimi her adımında etkisinin olduğu özellikle son yıllarda yapılan araştırmalarla birlikte kabul gören bir gerçekliktir. Öğretmenlerin özyeterlik inançları öğretmenlik ile ilgili olan önemli değişkenlerden bir tanesidir. ve sınıf yönetiminde oldukça etkilidir. Öğretmenin özyeterlik algısı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmaya konu olmuş ve öğretmen özyeterliğinin öğrencinin başarısı ve tutumunu olumlu olarak etkilediği ortaya konulmuştur.

Yine Kılınç ve Uygun'un (2015) öğretmen özyeterlikleriyle yapmış olduğu çalışmada da katılımcıların biliş ötesi farkındalıklarının yüksek olduğu; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, katılımcıların hayat bilgisi öğretimi öz yeterliklerine yönelik algılarının yüksek olduğu; bu algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı, ancak sınıf düzeyine göre farklılaştığı ve bu farkın son sınıflar lehine olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların biliş ötesi farkındalıkları ile hayat bilgisi öğretimi sonuç algısı arasında ise anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen Özyeterlik İnancının Gelişimi

Öğretmen özyeterlik inancı ile yapılan çalışmalardan bir tanesi olan Achton'un (1984) çalışmasında öğretmen yeterlilik inancının gelişiminde 8 boyut olduğu ifade edilmektedir.

Kişisel Başarı Hissi: Öğretmen yapmış olduğu işin kendisi için ve çevresindeki sosyal çevre adına önemli olduğunun farkında olmalıdır. Yaptığı mesleğe duyarlı, mesleğine anlam katarak icra etme motivasyonuna sahip olmalıdır.

Öğrenci Davranışları ve Başarısı Konusunda Olumlu Beklentiler: Öğretmen öğrencilerin başarı duygusunu tatmaları için gerekli ortamı sağlamalıdır. Ayrıca öğrencilerinden beklentilerini alt seviyede tutmadan onların ilerlemelerini beklemelidir.

Öğrencinin Öğrenmesinde Kişisel Sorumluluk: Etkili bir öğrenme ortamını hazırlama adına sınıf performansını arttırmak için sorumluluk almalı ve bu

konuda istekli olmalıdır. Çünkü alacağı sorumluluklar ve bu konuda göstereceği çaba öğrenme noktasında sınıf başarısını arttıracaktır.

Hedefleri Başarma İçin Strateji Geliştirme: Öğrencinin performansını arttırmak ve öğrenmesini sağlamak için sağlam planlamalar yapmalı ve bu planlamalara ilişkin amaçlar oluşturmalıdır. Ayrıca öğrenmenin tam anlamıyla gerçekleşmesi için uygun stratejiler seçilerek uygulanmalıdır.

Olumlu Duygular: Öğretmen kendisi ve öğrencileri ile alakalı olumlu hislere sahip olmalıdır.

Kontrol Hissi: Öğretmen öğrencinin öğrenmesinde etkin bir rol oynadığının farkında olmalıdır. Ayrıca öğrenme ortamını değiştirebilecek, etkileyebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanmalı ve buna uygun hareket etmelidir.

Amaçlar ve Konularda Ortaklık Hissi: Öğretmen eğitim öğretim ortamında yer alan amaçları gerçekleştirmek için öğrencilerle ortaklık etmelidir.

Demokratik Karar Alma Süreçleri: Öğretmen amaç stratejilerle ilgili süreçlere öğrencileri dahil etmelidir. Öğrencilerin sürece dahil edildiği eğitim ortamında aidiyet duygusunun artması sağlanacaktır.

Yukarıda açıklanmış olan sekiz farklı boyut incelendiğinde bu boyutların öğretilerde gelişmiş olmasının öğretmen yeterlilik inancının artmasını sağlayacağı öngörülmektedir. Ancak yeterlilik inancının gelişimi aynı zamanda karmaşık ve değişkenlik gösteren bir süreçtir. Güçlü yeterlilik inancına sahip olan öğretmenlerin daha üst düzeyde planlama yapabilme, sınıf içerisinde iyi bir organizasyon yapabilme yeteneğine sahip olma, yeni fikirlere düşüncelere açık olma, öğrencilerin gereksinimini daha iyi karşılayabilecek özelliklere sahip olma ve farklı yöntem ve stratejileri kullanabilme gibi özellikler taşıdığı ortaya çıkarılmıştır (Demmer ve Minke, 1999).

Yüksek yeterlilik özelliklerine sahip olan öğretmenler özellikle öğrencilerin yapmış olduğu hatalara daha az eleştiri yapan, çaba gösteren, öğrenci ile daha uzun süre çalışabilen, öğrencileri olduğu gibi kabul edebilen gibi farklı nitelikler taşımaktadırlar (Avcı, 2010). Bir çok araştırmada zamanı verimli kullanabilme, sınıftaki öğrenme ortamını düzenleyebilme, uygun bir sınıf yönetim stratejisi seçme ve soru sorma gibi kritik noktalarda verilecek olan kararların altında öğretmenlik yeterlilik inancının yattığı öne sürülmektedir (Campbell,1996;

Somech ve Drach, 2000; Tchannen- Moren ve Woolfolk Hay, 2001). Ayrıca yapılan araştırmalarda mesleğini sürdürme kararlılığı ile özyeterlilik düzeyi arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Özyeterlilik oranı daha yüksek olan öğretmenler mesleklerini sürdürmeye daha isteklilerdir (Brouwers ve Tomic, 200).

Öğretmen Yeterlilikleri İle İlgili Değişkenler

Öğretmenlerin yeterlilik inançları birçok farklı etmene bağlı olarak değişmektedir (Ross, 1988). Ross öğretmen yeterlilik inancının değiştiren bir çok önemli değişkenin olduğunu vurgulamaktadır (Akt: Brouwers ve Tomic, 2001). Bu değişkenler şunlardır;

- Öğretmen stresi
- Öğretmenin sınıf yönetimi ve stratejileri
- Program uygulamanın başarısı
- Okulun etkililiği
- Öğrencinin benlik saygısı ve prososyal tutumları
- Öğretmenin mesleki kararlılığı
- Öğretmenin iş planı
- Öğrenci başarısı ve motivasyonu
- Öğretmenin yenilik ve buluşları kabullenmesi
- Okulun iklimi ortamı
- Mesleki sebat ve dayanıklılık
- Ekstra rol davranışı
- Meslekten ayrılma eğilimi

Yeterlilik inancının belirlenmesi ile alakalı ne kadar genele ya da ne kadar özele inileceği hangi alt boyutlardan oluştuğu bu alanda araştırma yapanlar tarafından en fazla tartışılan konulardan bir tanesidir (Ghaith ve Shacban, 1999, Tschannen- Morenve Woolfol Hoy, 2001; Freidman ve Kass, 2002). Freidman Kass “ sınıf ve okul bağlamında öğretmenlik yeterlilik inancı” verdikleri yeni bir kavramsal çerçevenin üç önerme ile çizilebileceğini öne sürmektedirler.

- Öğretmen aynı anda hem lider hem de çalışan olma niteliğine sahiptir. Sınıfta öğrencilerin lideriyken örgüt bağlamında da çalışan olarak

görevlerini sürdürmektedir. Bu durumda öğretmen aynı anda grubun içerisinde hem lider hem de süreci takip konusunda üzerine düşeni yapmalıdır.

- Öğretmen eğitime öğretme noktasında iki farklı sosyal sistem içerisinde bulunmaktadır. Birinci sosyal sistem öğrenciler ikinci sosyal sistem ise meslektaşlar, veliler ve müdürlerdir.
- Öğretmenin iki farklı sosyal sistem içerisinde görevleri de iş ve ilişki olmak üzere iki farklı düzeyde gerçekleşmektedir.

Öğretmen Yeterlilikleri

Öğretmenler eğitim ve öğretim kalitesinin artırılması, hedeflenen eğitim düzeyinin yakalanması için belirli yeterliliklere sahip olmalıdır. Eğitim öğretimin belirlenen standartlara ulaşması adına belirlenen bütün öğelerin eğitime katkısının üst düzeyde olması öğretmenin çeşitli yeterliliklere ne düzeyde sahip olduğuyla doğrudan alakalıdır. Yeterlilik eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği görev ve sorumluluklarını yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri, tutum gibi farklı özelliklerdir (Gökçe, 1999). Eğitime öğretme yeterlilikleri eğitim sürecinde öğretmenin belirli bir alana ilişkin bilgi beceri ve tutumlarını başkalarına öğretme veya öğrenilmesi için uygun fırsat ve öğrenme ortamının yaratılması durumudur (MEB, 2005). Eğitim kalitesiyle öğretmen kalitesi arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Başka bir ifadeyle öğretmenin niteliği geliştikçe eğitimin niteliği de buna bağlı olarak gelişmektedir. Öğretmenlerin belirli kriterlere sahip olmadığı durumlarda ise eğitimin kalitesi olumsuz anlamda etkilenmektedir (Pektaş, 1989). Eğitim sürecinin sonunda elde etmek istediğimiz nitelikli bireylerin ortaya çıkması öğretmenin yeterlilikleriyle kalitesiyle doğrudan alakalıdır. Yeterlilik öğretmenin mesleğini icra ederken ihtiyaç duyabileceği farklı niteliklere sahip olmasıdır. Buradan hareketle eğitimin kalitesinin artması devamlılığı belirli kriterlerin öğretmenlerde mevcut olmasıyla alakalıdır (Açıkgöz, 1996).

Öğretmen Yeterlilikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal iş birliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından

toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “öğrenmeyi öğrenmesi” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır.

“Öğretmen Yeterliklerinin;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde,
- Öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde,
- Öğretmenlerin seçiminde,
- Öğretmenlerin iş başarımlarının, performanslarının değerlendirilmesinde,
- Öğretmenlerin kendilerini tanıma ve kariyer gelişimlerinde kullanılması düşünülmektedir.

Öğretmen Yeterlikleri, eğitim sürecinde yer alan tüm paydaşların eleştirel görüş ve önerilerine açık olup sürekli olarak geliştirilmek ve güncelleştirilmek üzere hazırlanmıştır.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri 6 yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır.

Yeterlik Alanları ve Alt Yeterlikler

A- Kişisel ve Mesleki Değerler-Mesleki Gelişim

A1- Öğrencilere Değer Verme, Anlama ve Saygı Gösterme

A2- Öğrencilerin Öğrenebileceğine ve Başaracağına İnanma

A3- Ulusal ve Evrensel Değerlere Önem Verme

A4- Öz Değerlendirme Yapma

- A5- Kişisel Gelişimi Sağlama
- A6- Mesleki Gelişmeleri İzleme ve Katkı Sağlama
- A7- Okulun İyileştirilmesine ve Geliştirilmesine Katkı Sağlama
- A8- Mesleki Yasaları İzleme, Görev ve Sorumlulukları Yerine Getirme
- B- Öğrenciyi Tanıma
 - B1- Gelişim Özelliklerini
 - B2- İlgisi ve İhtiyaçları Dikkate Alma
 - B3- Öğrenciyi Değer Verme
 - B4- Öğrenciyi Rehberlik Etmek
- C- Öğrenme ve Öğretme Süreci
 - C1- Dersi Planlama
 - C2- Materyal Hazırlama
 - C3- Öğrenme Ortamlarını Düzenleme
 - C4- Ders Dışı Etkinlikleri
 - C5- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alarak Öğretimi Çeşitlendirme
 - C6- Zaman Yönetimi
 - C7- Davranış Yönetimi
- D- Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme
 - D1- Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerini Belirleme
 - D2- Değişik Ölçme Tekniklerini Kullanarak Öğrencinin Öğrenmelerini Ölçme
 - D3- Verileri Analiz Ederek Yorumlama, Geri Bildirim Sağlama
 - D4- Sonuçlara Göre Öğretme-Öğrenme Sürecini Gözden Geçirme
- E- Okul-Aile ve Toplum İlişkileri
 - E1- Çevreyi Tanıma
 - E2- Çevre Olanaklarından Yararlanma

E3- Okulu Kùltür Merkezi Durumuna Getirme

E4- Aileyi Tanıma ve Ailelerle İlişkilerde Tarafsızlık

E5- Aile Katılımını ve İşbirliği Sağlama

F- Program ve İçerik Bilgisi

F1- Türk Milli Eğitimin Amaç ve İlkeleri

F2- Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi

F3- Özel Alan öğretim Programını İzleme, Değerlendirme ve Geliştirme
(<http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html>).

Sosyal Bilgiler

Sosyal bilgilerin tek bir tanımı olmamakla birlikte farklı yönlerinin ele alındığı tanımlar yapılmıştır. Bu durumun gerekçesini Doğanay (2002) sosyal bilgilerin disiplinler arası ve çok disiplinli bir alan olmasına dayandırmaktadır. Kabapınar (2012) sosyal bilgileri; sosyal bilimlerin pedagoji çerçevesinde farklı özelliklere sahip bir kitle olan öğrenciler için basit bir hale getirilmesidir şeklinde tanımlamıştır. Ellis (1980)'e göre sosyal bilgiler insanoğlunun bilimsel olarak çalışıldığı bir bilim dalıdır. İlkokula baktığımızda sosyal bilgilerin amacı çocuklara yetişkinlere yaşadıkları dünyayı anlamak temel amaçtır. Kısaca sosyal bilgilerin amacı öğrencilere insanoğlunun yaşadığı dünyayı gerçek anlamda tanımasını sağlamaktır. Yine Doğanay'a (2008) sosyal bilgiler insanları ve çevreleriyle etkileşimini zaman ve yer boyutunda inceleyen önemli bir ilköğretim dersidir tanımını yapmıştır Öztürk, Otluoğlu'na (2003) göre sosyal bilgiler sosyal bilimlerin elde etmiş oldukları verileri uyumlu hale getirerek öğrencinin düzeyine göre basit bir hale getiren ve bu bilgileri kullanarak öğrencilerin sosyal yaşama uyumunu sağlama, sosyal sorunlara çözüm üretirken ihtiyaç duyacakları bilgi beceri tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlayan bir yurttaşlık programıdır (Öztürk, Otluoğlu, 2003). Sönmez'e (1997) göre sosyal bilimler, insan tarafından üretilen gerçekle kanıtlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu sürecin sonunda elde edilen dirik bilgilerdir. Dönmez (2003: 32) sosyal bilgileri; "bütün farklılıklarıyla dünyaya bağlı olayları tanıtan, bunların meydana gelme sebeplerini açıklayan, vatandaşlık hak ve ödevle, görev sorumluluklarının neler olduğunu anlatan, kısaca insan ve onun sosyal ve fiziki çevresiyle geçmişte, günümüzde ve gelecekteki

etkileşimini ortaya koyan bilgilerdir” şeklinde tanımlamaktadır. Ülkemizde sosyal bilgilerin en kapsamlı tanımını, 2005 sosyal bilgiler programını hazırlayan komisyon tarafından yapmıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler; “Bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgileri konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleşmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir” (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB, 2005). Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (National Council for the Social Studies) sosyal bilgilerin tanımını daha geniş kapsamlı bir hale getirerek bu farklı tanımların daha anlaşılır bir noktaya taşımıştır. Bu tanıma göre sosyal bilgiler: bireylerin vatandaşlık yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, sosyal ve beşeri bilimleri kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul müfredat programı içerisinde sosyal bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyoloji ile birlikte; beşeri bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden uygun içerikler üzerinde, düzenli ve sistematik bir çalışma sağlar (Akt: Kılınç, (2013), NCSS, (1994). Bugün sosyal bilgilerin, üzerinde herkesin anlaştığı ortak bir tanımı yoktur. Ancak, tanımların ortak noktalarını incelediğimizde şu noktalar ortaya çıkmaktadır.

- Sosyal bilgilerin temel amacı vatandaşlık eğitimidir.
- Vatandaşlık eğitimi dört önemli ve zorunlu boyutu kapsamaktadır. Bunlar bilgi, bilgiyi işleme becerileri, demokratik değer ve inançlar ve sosyal katılım becerileridir.
- Sosyal bilgilerin bilgi temelini sosyal bilimler ve insanla ilgili tüm bilgiler oluşturmaktadır. Bu bilgiler insanların tarihsel boyutta diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerinin bilgisidir (Doğanay, 2008).

Sosyal bilgilerin bu farklı tanımlarına baktığımızda bu dersin temel amacının demokratik bir ülkede vatandaşlık vazifesini yerine getirebilmek için, öğrencilerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve davranışlardan meydana gelen vatandaşlık yeterliliklerini arttırıp; onları etkin birer yurttaş ve birey olarak yetiştirmek olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz (Kılınç, 2013). Devletin ve

toplumun entegre olmasında önemli işlevleri olan sosyal bilgiler dersi toplumun her anlamda gelişme gösterebilmesinde de önemli misyonları bulunmaktadır.

Toplumun geçmişte, bugün ve gelecekte siyasi, ekonomik, sosyal ve çevresel bakış açısını içerisinde barındıran bir çalışma alanı olarak sosyal bilgiler, dünya devletlerinin öğretim programlarında üzerinde durulan önemli alanlardan bir tanesidir. Milli eğitim amaçlarının pratik hayata dönüştürülmesinde öğretim programları ve bu öğretim programları içerisinde yer alan sosyal bilgiler dersi son derece önemli işlevi yerine getirmektedir. Sosyal bilgiler eski dönemlerden itibaren ilköğretim programlarında bulunan ve bu programa çeşitlilik katan çok önemli bir alandır. (Öztürk, 2011). Sosyal bilgilerin geçmişini incelediğimizde her ne kadar Antik Yunan'a kadar uzansa da dünyada bir disiplin olarak ortaya çıkması Amerika'da gerçekleşmiştir. Amerika'da özellikle 1900'lü yıllarda ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve kültürel sorunlar gibi farklı alanlarda ortaya çıkan önemli değişimler ülkede ilerlemeci felsefenin çıkış noktası bir programın ortaya çıkma zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bu noktadan hareketle özellikle vatandaşlık eğitiminde önemli bir görevi yerine getirecek olan olan sosyal bilgiler programıydı. Sosyal bilgilerin vatandaşlık eğitiminde ki bu işlevlerinden dolayı Amerika o dönemin sosyal problemlerinden kurtulmuştur. Sosyal bilgilerin geçmişini incelediğimizde bu kavramı I. Dünya savaşına kadar görmemekteyiz. 1916 yılında toplanmış olan ABD Sosyal Bilgiler Konseyi (NCSS), günümüzün sosyal bilgiler anlayışına uygun ve günümüzdeki hedef ve içeriğe yakın bir anlayışta hazırlanmış olan "sosyal bilgiler" terimini resmen kabul etmiştir (Öztürk, 2011). Sosyal bilgiler dersinin Türkiye'de ki tarihsel geçmişine baktığımızda ise sosyal bilgiler bir ders olarak verilmeye çok farklı denemelerden sonra verilmeye başlanmıştır. Özellikle yeni Türkiye ile birlikte öğretim programlarında ve derslerde önemli değişiklikler yapılmıştır. II. Meşrutiyet'in "tebaadan vatandaşa geçiş" projesinde önemli yer tutan Malumat-ı Medeniye dersinin adı da Malumat-ı Vataniye olarak düzenlenmiştir. 1926 İlkokul Müfredat Programı'yla Malumat-ı Vataniye dersinin adı Yurt Bilgisi olarak değiştirilmiştir (Öztürk, 2011). 1926 programında Yurt Bilgisi ile birlikte Tarih ve Coğrafya dersleri 4. ve 5. Sınıflarda haftada ikişer saat olarak yer almıştır. 1952 yılında öğretmen okulları programına daha önce ayrı ayrı olarak okutulan Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi yerine Sosyal Bilgiler dersi konulmuştur. 1952 yılında

toplanan Beşinci Eğitim Şurası'nda Sosyal Bilgiler dersinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında okutulması kararlaştırılmıştır. 1995 yılında ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersine son verilmiş ve bu ders yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri konulmuştur. 1997 yılında sekiz yıllık zorunlu ve kesintisiz ilköğretim uygulamasına dair yasanın yürürlüğe girmesinden sonra Milli Tarih ve Milli Coğrafya dersleri uygulamadan kaldırılmış yerine haftada üç saat süre ile Sosyal Bilgiler dersi konulmuştur. Günümüzde ilköğretim okullarında 2005/2006 yılında tüm ülke genelinde uygulamaya konulan sosyal bilgiler öğretim programı uygulanmaktadır (Öztürk, 2011). Günümüzde etkin vatandaş olarak yetişen devlete karşı hak ve sorumluluklarımızın farkında olan bireylere ihtiyaç hızla artmaktadır. Hak ve sorumluluklarının farkında olan ülke yönetiminde etkin rol alabilen toplumun beklentilerine cevap verebilecek bireyler yetiştirmenin en önemli yollarından bir tanesi vatandaşlık eğitimidir. Vatandaşlık eğitimi sosyal bilgilerin en önemli dayanaklarından bir tanesi olduğundan hareketle bu eğitimi verecek olan öğretmenlerinde donanımlı bir şekilde yetişmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri toplumun demokratik anlamda gelişmesindeki rolünün bilinciyle hareket etmeli ve öğretmenlerde bulunması gereken yeterlilikler noktasında da kendisini geliştirmelidir. Özellikle özyeterlik algısı gelişmiş kendine güvenen öğretmen yeterlilikleri noktasında kendini yenileyebilen öğretmenlerin eğitime öğretme noktasında ki olumlu etkileri daha fazla olacaktır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Yeterlilikleri

Sosyal Bilgiler dersinin tarihçesine değindikten sonra Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin kendi alanlarına uygun yeterliliklerinin ne olduğuna bir göz atalım. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü'nün 2008 yılında yayınladığı Öğretmen Yeterlilikleri adı altındaki bildiride, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin özel alan yeterlilikleri; (<http://otmg.meb.gov.tr/alansosyal.html>)

- Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
- Öğrenme – öğretme süreci
- İzleme ve değerlendirme
- Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma

- Mesleki gelişimi sağlama

olmak üzere toplam beş başlık altında toplanmıştır. Bunların kapsamlarına da değinecek olursak;

- Öğretim sürecini planlama ve düzenleme

Bu yeterlilik alanının kendi içinde üç farklı yeterlik göstergesi vardır;

- Öğretim sürecini planlayabilme
- Öğrenme ortamlarını düzenleyebilme
- Öğretim sürecine uygun materyaller düzenleyebilme.

Ayrıca her bir yeterliğin de üç farklı düzeyde Performans Göstergeleri mevcuttur.

- Öğrenme – öğretme süreci
- Türk tarihini ve kültürünü oluşturan temel öge süreçler ile kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi bilincini kazandırabilme
- Öğrencilerin, insan, yer ve çevre etkileşimini algulamalarını sağlayabilme
- Ekonomik faaliyetler ve gelişmelerin toplum üzerindeki etkisini kavrayabilme
- Demokratik yönetim anlayışını, insanların doğuştan ve toplum içinde kazandığı haklar ile kişilere, topluma, insanlığa karşı sorumlulukları olduğu bilincini kazandırabilme
- Atatürk ilke ve inkılaplarının dayandığı temel esaslar ile Türk inkılabının tarihi anlamını, toplumun siyasal, sosyal, kültürel, ekonomik alanda gelişimine etkilerini ve önemini kavrayabilme
- Özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alarak uygulamalar yapabilme
- Bu yeterlik alanının ise altı tane yeterliği mevcuttur. Yine her bir yeterliğin kendi içinde üç farklı düzeyde Performans Göstergeleri vardır.

İzleme ve değerlendirme

Bu alanın kendisine ait üç tane yeterliği vardır;

- Ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme
- Ölçme ve değerlendirme araç ve uygulamalarını kullanabilme

- Öğretim sürecinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verileri değerlendirebilme

Yine bu yeterliklerin de üç farklı düzeyde Performans Göstergeleri mevcuttur.

- Okul, aile ve toplumla iş birliği yapma

Bu alanın altında beş farklı yeterlik vardır. Diğerlerinde olduğu gibi bunların da kendi içinde üç farklı düzeyde Performans Göstergesi mevcuttur;

- Öğrencilerin günlük hayatta ihtiyaç duyacağı konularda geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme
- Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme
- Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme
- Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme
- Toplumsal liderlik yapabilme
- Mesleki gelişimi sağlama

Beşinci ve son yeterlik alanı olan bu madde ise üç farklı yeterlik barındırır.

- Mesleki yeterliliklerini belirleyebilme
- Sosyal bilgiler öğretimine ilişkin kişisel ve gelişimini sağlayabilme
- Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme (Cüce, 2009)

Aynı şekilde bu yeterlikler de üç farklı düzeyde Performans Göstergelerine sahiptir. Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan Sosyal Bilgiler Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı yetiştirdiği Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu özel alan yeterliliklerine sahip olmasını beklemektedir. Bu yeterlikler sayesinde öğretmenlerin öğrencilerini gelecek için daha kararlı ve daha kabiliyetli bir şekilde yetiştirmesi istenmektedir.

Konuyla ilgili yapılan çalışmalar

Gökmen (2001), yapmış olduğu çalışmada ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim ortamlarını düzenleme yeterliliklerini incelemiştir. Çalışma sonucunda elde edilen verilere baktığımızda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun eğitim teknolojileri konusunda sadece üniversitede eğitim aldıkları genel anlamda üniversite dışında herhangi bir yaygın eğitim kurumunda ders almadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca yine okulda yapmış oldukları etkinliklerde işbirliği yapmadıkları ve eğitim öğretim ortamının düzenlenmesinde sıkıntı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Donanım eksikliği, yöntem teknik bulmada sıkıntı yaşayan öğretmenlerin ek eğitime ihtiyaç duydukları ve ilköğretim okullarında araç gereç sıkıntı yaşadıkları çalışmanın diğer sonucudur.

Öztürk (2009) okul, aile, toplum ilişkileri yeterlilik alanı adlı çalışmasında araştırmanın örneklemini 124 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda elde edilen verilere göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterlilik alanını öğretme öğrenme süreci yeterlilik alanından sonra en önemli alan olarak görmekteler. Ayrıca değerlendirme sonuçlarına göre sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendilerini yeterli görüp görmeme seçeneğini göz önünde bulundurursak okul, aile, toplum yeterlilik alanından sonra üçüncü sırada bulunmaktadır. Yine program ve içerik alanı ise son sırada yer almaktadır. Program ve içerik bilgisi alanı sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kendilerini en az yeterli gördükleri alan olmuştur.

Erişen ve Çeliköz (2003) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin genel öğretmenlik açısından kendilerini yeterli görüp görmemeleri üniversite, bölüm, cinsiyet açısından incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 309 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğretmen adayları genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerini kısmen yeterli bulmaktalar. Ayrıca yeterlilik algıları ise cinsiyet, üniversite, bölüm açısından anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bu çalışmada üniversite öğrencileri henüz okullarını bitirmedikleri için ve mesleki tecrübe kazanmadıkları için yeterlilik algılarının düşük olduğu düşünülmektedir.

Karacaoğlu (2008) tarafından yapılmış olan çalışmada öğretmenlerin özyeterlilik algıları incelenmiştir. Araştırmanın evrenini 440 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma sonunda elde edilen verilere göre öğretmenlerin

meslek bilgisi ve ulusal ve evrensel değerler noktasında kendilerini yeterli buldukları ortaya çıkmıştır. Tecrübeli olan ve hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yeşil'in (2009) eğitim fakültelerinde eğitim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterlilikleriyle ilgili yapmış olduğu araştırma tarama modeliyle yapılmıştır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının sınıf içi etkileşim, tek bir yöntem kullanma, öğrenme ortamındaki öğrenci başarısını ölçme, demokratik sınıf ortamı oluşturma gibi farklı alanlarda yetersiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda öğretmenlerin kendilerini en yetersiz olarak gördükleri alanların öğretim araç gereçlerini seçme ve buna uygun uygun yöntem strateji seçme noktasında yaşadıkları sıkıntı olduğu ortaya çıkarılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri alan ise alan bilgisi olduğu belirlenmiştir.

Kaya (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmen adaylarının düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 312 sosyal bilgiler adayı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi, nasıl düşündüğünü farketme, yenilikçi düşünmeye uygun sınıf ortamı yaratma gibi farklı alt boyutlardan oluşmaktadır. Katılımcıların verdiği cevaplara bakıldığında özyeterlik açısından kendilerini yeterli bulduklarını görmekteyiz. Öğretmen adaylarının düşünme becerilerine yönelik özyeterlik algıları ise öğrenim gördükleri okullara bağlı olarak değişmediğini görmekteyiz. Yaş değişkenine baktığımızda da özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığını görülmektedir.

Çınar (2010) yapmış olduğu çalışmada üniversitelerin Eğitim Fakültelerinin Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin, yapılandırmacı eğitime yönelik özyeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Bu betimsel araştırmada, kullanılan ölçeğin güvenilirliğini sağlamak için pilot çalışması Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 63 birinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 254 Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Yapılan faktör analizine göre ölçek alan öğretim özyeterliği, giriş davranışları, materyal ve

etkinlik planlamaları, yapılandırmacı öğrenme ortamı, benlik algısı, motivasyonel inançlar ve yapısal özyeterlik olmak üzere yedi faktöre ayrılmıştır. Araştırmada elde edilen bazı bulgu ve sonuçlar şunlardır: Kadın ve erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sadece giriş davranışlarına yönelik özyeterlik düzeylerinin birbirinden farklı oldukları görülmüştür. Yaş, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve son bir yılda okudukları kitap sayısı değişkenlerine göre ise sosyal bilgiler öğretmen adaylarının tüm faktörlere yönelik Özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Normal ve ikinci öğretimde öğrenim gören sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sadece yapısal özyeterlik ile ilgili özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sadece materyal ve etkinlik planlamalarına ilişkin ölçülen özyeterlik düzeylerinin akademik başarı ortalamalarına göre farklılaştığı görülmüştür. Yine sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sadece motivasyonel inançlarına ilişkin ölçülen özyeterlik düzeylerinin ÖSS’de tercih etme sırasına göre farklılaştığı görülmüştür. Bu sonuçların yanı sıra, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapısal Özyeterlik ve benlik algılarına ilişkin ölçülen özyeterlik düzeylerinin öğrenim gördükleri sınıf düzeyine göre farklılaştığı görülmüştür.

Umaz (2010) yapmış olduğu araştırmanın amacı, Diyarbakır’daki ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeyi ve yaşadıkları iletişim sorunlarını incelemektir. Araştırmanın evrenini, Diyarbakır’da görev yapan ilköğretim öğretmenleri oluşturmaktadır. Örnekleme ise, 2009-2010 öğretim yılında, Diyarbakır’da görev yapan 300 öğretmen yer almıştır. Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t-testi, ANOVA varyans analizi, Levene testi analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda şu sonuçlar elde edilmiştir: Diyarbakır ilinde görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere nazaran etkili iletişim özyeterlik algıları anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Program geliştirme boyutunda ise erkek öğretmenlerin özyeterlik algıları kadın öğretmenlere nazaran yüksek bulunmuştur. Sınıf yönetimi algısı düzeyi lisansüstü mezunu olan İlköğretim öğretmenlerin ön lisans düzeyi öğretmenlere göre anlamlı olarak özyeterliği yüksek bulunmuştur. Mesleki yeterlik için lisansüstü mezunu olan İlköğretim öğretmenlerin lisans düzeyi öğretmenlere göre anlamlı olarak özyeterliği yüksek bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların öğretmenlerin yaşanan iletişim sorunları incelendiğinde sorunların başlıcaları öğretmenlerin

görevleri dışındaki işlerde çalıştırılması ve öğretmenlerin izin ve sevk taleplerine olumlu cevap verilmemesi olarak görülmüştür. Öğretmenlerin, sınıf içi öğretimden başka, okulda kurulması gereken ve sorumluluk gerektiren komisyon çalışmalarında görev almak istememeleri ve öğretmenlerin değişim ve gelişime açık olmamaları ise önemsiz olan sorunlardır. Kadın ve erkek öğretmenler arasında iletişim sorunlarına ilişkin anlamlı farklılığa rastlanmıştır. Farklılığın kaynağı incelendiğinde ise erkek katılımcıların bayanlara nazaran sorunların fazla olduğunu düşündükleri sonucuna varılmıştır. 1- 5 yıl kıdeme sahip bireylerin 5-10 yıl kıdeme sahip bireylere nazaran müdür – öğretmen ilişkilerinde sorunları yüksek olarak düşündükleri sonucuna varılmıştır. Aynı şekilde 15- 20 yıl kıdeme sahip bireyler 5-10 yıl kıdeme sahip bireylere göre iletişim sorunlarının yüksek olduğunu düşünmüşlerdir. Lisans mezunlarının yüksek lisans mezunlarına göre okul müdürü-öğretmen sorunlarını yüksek olduğu görüşünde oldukları sonucuna varılmıştır.

Avcı (2011), yapmış olduğu araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Karakter Eğitimine ilişkin özyeterlik düzeylerinin ve görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı karma yöntemden (mixed method) yararlanılmıştır. Nicel boyutta öğretmenlere “Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Nitel boyutta ise, öğretmenlerle Karakter Eğitimiyle ilgili görüş ve uygulamalarına yönelik düşüncelerini almak için görüşme yapılmıştır. Nicel araştırmanın evrenini, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Ankara Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 8 merkez ilçede bulunan Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan 872 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklem bu öğretmenlerin katılımıyla oluşturulan tabakalı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem 8 merkez ilçede görev yapan 267 Sosyal Bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Ayrıca araştırmanın nitel boyutuna yönelik olarak öğretmen çalışma grubunu da, Ankara ili 8 merkez ilçe ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 16 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar şunlardır: Sosyal Bilgiler öğretmenleri gerek Karakter Eğitimine İlişkin Öz-Yeterlik Ölçeği genelinden gerekse ölçek alt boyutları açısından genel olarak çok yüksek öz-yeterliğe sahiptir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ölçeğin alt boyutlarından biri olan “Model ve Rehber Olma” ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri

cinsiyete, yaş gruplarına, mesleki kıdeme, eğitim düzeylerine, mezuniyet durumlarına, öğrencilerin ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine, değerler veya Karakter Eğitimiyle ilgili hizmet içi eğitim alma durumlarına, görev yaptıkları ilçelere göre farklılaşmamaktadır.

Söylemez (2012) yapmış olduğu bu araştırma, 2010–2011 eğitim - öğretim yılı içerisinde, Gaziantep merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterliklerini müdürlerinin yönetim becerileri çerçevesinde incelemek amacıyla yapmıştır. Araştırma örneklemini Gaziantep ili Şahinbey ve Şehitkâmil merkez ilçelerindeki 30 resmi ilköğretim okulunda görev yapan 652 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine, en az beş ay – bir yıl aynı müdürle çalışan öğretmenler alınmıştır. Araştırmanın verileri üç bölümden oluşan bir ölçekle toplanmıştır. Bu bölümler; (1) betimsel bilgiler, (2) müdürlerin yönetim süreçlerine göre okul yönetme becerilerine ilişkin maddeler, (3) öğretmen özyeterliğine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin yönetim becerileri arasında düşük düzeyde pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin okul müdürlerinin yönetim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmazken; kıdem ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterliklerine ilişkin algılarında cinsiyet ve branş değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunmamış; kıdem ve aynı müdürle çalışma süreleri değişkenlerine göre ise anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Öğretmenlerin özyeterlikleri ile müdürlerinin karar alma, planlama, örgütleme, iletişim, koordinasyon, etkileme ve değerlendirme süreçlerindeki yönetim becerilerinin her biri arasında düşük düzeyde pozitif, doğrusal ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Fidan (2012) yaptığı çalışmada Fen ve teknoloji öğretmenleri ve öğretmen adaylarının Mili Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından belirlenen fen ve teknoloji öğretmenliği alan yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkındaki algılarını araştırmıştır. Araştırmaya 118 fen ve teknoloji öğretmeni ve 89 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin, öğretmen adaylarına göre alan yeterlikleri konusunda kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları tespit edilmiştir.

Öğretmenlerde “Cinsiyet, kıdem, mezun olunan fakülte, görev yapılan yerin büyüklüğü, görev yaptıkları kurumun laboratuvar ve teknolojik araç gereçlerin yeterli olup olmaması, alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verilmesine ilişkin görüşleri ve katıldıkları hizmet içi eğitim sayısı” gibi değişkenlerin ve öğretmen adaylarında da “Cinsiyet, bölümü tercih etme sıraları, bölümde okuma memnuniyetleri ve alan bilgisi yeterliklerinin eğitim fakültelerince verilmesine ilişkin görüşleri” gibi değişkenlerin alan bilgisi yeterlik düzeyi algılarını etkilemediği tespit edilmiştir.

Kıvılcım (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerde iş doyumu, özyeterlik ve yaşam doyumu ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Ayrıca Öğretmenlerde İş Doyumu Ölçeği ve Öğretmenlerde Özyeterlik İnancı Ölçeği Geliştirme Çalışması ikinci amaç olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerde İş Doyumu Ölçeği ve Öğretmenlerde Özyeterlik İnancı için yapılan bu araştırmaya altı öğretmenlik branşından (İngilizce, Beden Eğitimi, Fen Bilgisi, Okul Öncesi, Matematik, Türkçe) kişiler katılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, özyeterlik ve iş doyumu ortalama puanlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı ve branşa göre ise anlamlı farklılık olduğu, yaşam doyumu ortalama puanlarında ise cinsiyet ve branşta anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin yaş değerleriyle deneyim süreleriyle iş doyumu, öz yeterlik inancı ve yaşam doyumu arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

Tuna (2012) yapmış olduğu bu araştırmada, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan ilköğretim bölümü 4. sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi özyeterlik ve sınıf yönetimi inançlarına etkilerinin incelemiştir. Bu araştırma, 2010-2011 eğitim öğretim yılında İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı 4. sınıfta öğrenim gören 40 öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Okul Deneyimi dersi öncesinde, sonrasında ve Öğretmenlik Uygulaması dersi sonrasında yapılan ölçümler arasında anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür. Yapılan görüşmelerde öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inancını etkileyen etmenler arasında en çok doğrudan deneyimleri önemseydiği ancak uygulama dersleri yoluyla yeterli deneyim elde edemediği, fen öğretimi öz-yeterlik inançlarında anlamlı farklılık oluşmadığı belirlenmiştir.

Özçiftçi (2014) araştırmasında, yaşam boyu öğrenme faaliyetlerinin ve eğitim teknolojilerinin önemi üzerinde durulan Türkiye’de, sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerini belirlemek, çeşitli değişkenler açısından incelemek ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartlarına yönelik özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri yüksek düzeydedir. Yaşam boyu öğrenme eğilimlerinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunurken, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterlilikleri yüksek düzeydedir. Verimlilik ve mesleki uygulamalar alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunurken, eğitim teknolojisi standartları ile ilgili özyeterliliklerinde cinsiyet, yaş, mesleki kıdem ve görev yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile eğitim teknolojisi standartları özyeterlilikleri arasında ise anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki vardır.

Problem Durumu

Bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye karşı tutumları ve özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Özyeterlilik algısı ile alakalı olan çalışmaları incelediğimizde bu çalışmaların daha çok belirli branşlarda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerini konu aldığını görmekteyiz. Fakat Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ve bunun özyeterlilik ile ilişkisi ile alakalı herhangi bir çalışma bulunmamaktadır Gökmen (2001). Yapmış olduğu çalışmada eğitim ortamlarının düzenlenmesi noktasında öğretmen yeterliliklerini incelemiştir. Yine Özkan (2009) okul, aile, toplum ilişkileri yeterlilik alanları ile alakalı bir çalışma yapmıştır. Erişen ve Çeliköz (2009) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin yeterlilikleri üniversite, bölüm, cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiştir. Avcı (2011) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler karakter eğitimine ilişkin özyeterlilik düzeyleri incelenmiştir. Yukarıdaki çalışmalara da baktığımızda özyeterlilik algısı öğretmenin farklı özellikleri ile ilişkisi açısından incelenmiştir. Fakat öğretmenin kendini geliştirmesi noktasında yenilenmesi, eğitimin kalitesinin artması günümüz

bilgi toplumuna ayak uydurması noktasında önemli bir yer tutan öğrenme ve buna olan inanç araştırma konusunun çıkış noktasıdır. Öğretmenin iyi bir eğitim ortamının hazırlanmasında, eğitimin kalitesinin artmasında, uygun yöntem-teknik seçiminde, kendini geliştirmesinde en önemli unsur olan iki farklı kavramın özyeterlilik ve öğrenme inancının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi çalışmanın temel amacıdır.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitime, öğretme öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemektir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları özyeterlilik ile ilgili ulaşılan kaynaklarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin tutumunu değerlendiren bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu noktadan hareketle sosyal bilgiler öğretmenlerinin, öğrenmeye karşı tutumları ile özyeterlilik arasındaki ilişkisinin araştırılması; öğretmenlerin eğitime öğretme noktasındaki becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesine ve sosyal bilgiler eğitiminin geliştirilmesine yönelik yapılacak olan çalışmalarda yol gösterici olacaktır. Öğretmenin öğretmenlik mesleği ile ilgili özyeterlilik algısı, onun sınıf içindeki öğretim ve sınıf yönetimi ile ilgili kararlarını etkilemesi beklenir. Diğer taraftan, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum da mesleki davranışları etkileyebilecek güdüleyici bir özellik olarak görülebilir. Bu nedenle, hem öğretmenlerin mesleki yeterlilik algı düzeylerinin hem de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilinmesi, öğretim sürecinin niteliğini hakkında ipuçları verebilir. Öğretmenlerin özyeterlilik algı düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının bilinmesi, ilköğretim sürecinde mesleki faaliyet gösteren öğretmeni tanımak, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek bakımından da önemlidir. Eğitimin gittikçe önemli hale günümüzde bilgi toplumunun getirmiş olduğu belirli bilgi ve becerilere sahip öğrenciler yetiştiren eğitim kurumlarına ihtiyaç gün geçtikçe artmaktadır. Bu açıdan baktığımızda eğitimin niteliğinin artırılmasında öğretmenlerin rolünün büyük bir öneme sahip olduğunu görmekteyiz. Bütün bu özellikleri nedeni ile günümüz toplumlarının büyük bir çoğunluğunda öğretmenlerin yetiştirilme biçimi, aldıkları eğitimin niteliği, öğretmenlerin yeterlilikleri konusunda yenilikler yaptıklarını görmekteyiz. Sabır, özveri ve sürekli kendini yenilemenin yanı sıra öğretmenlik mesleğini sevmekte

önemli özellikler arasındadır. (Çapa ve Çil, 2000). Ayrıca öğretmenlik mesleğinin gerektirmiş olduğu bilgi ve becerilere ne kadar sahip olduğuna dair inançta öğretmenlik mesleği açısından son derece önemlidir. Bu konuyla alakalı olan çalışmaları incelediğimizde öğretmenlerin ya da öğretmen adaylarının mesleğe karşı tutumları ve özyeterlik algılarının incelendiği görülmektedir. Bundan dolayı bu araştırma öncelikli olarak sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançlarının eğitime, öğretme özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amacı ile hazırlanmıştır. Bu iki farklı başlık; cinsiyetlerine, öğretmenlik görev süresine, yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine, yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine, okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre değerlendirilmiştir.

Problem Cümlesi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitime, öğretme öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançlarının;

- Cinsiyetlerine
- Öğretmenlikteki görev süresine
- Yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine
- Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine
- Okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre farklılık göstermekte midir?

Özyeterlik algısı

- Cinsiyetlerine
- Öğretmenlikteki görev süresine
- Yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine
- Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine
- Okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre farklılık göstermekte midir?

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile öğretmen özyeterlilikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Sayıtlar

Çalışmanın sayıtları:

- Örneklem evreni yansıtmaktadır.
- Ölçek formları hedeflenen davranışları ölçebilecek yeterliliktedir.
- Ölçek formlarını dolduran öğrenciler maddeleri içtenlikle ve tarafsız düşüncelerini ifade edecek şekilde cevaplamışlardır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma için belirlenen sınırlılıklar şöyle açıklanabilir:

- Araştırma her iki ilde 2014-2015 öğretim yılında yürürlükte olan ortaokul sosyal bilgiler öğretmenleri ile
- Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnanç Ölçeği ve Eğitim Öğretme Özyetkinlik ölçeğinde yer alan maddelerle,
- 2014- 2015 eğitim öğretim yılında ankete Isparta merkez, Eğirdir ilçesinde ve Burdur da bulunan okullardaki sosyal bilgiler öğretmenleri ile
- Bu öğrenciler içinde de araştırmaya katılan 216 sosyal bilgiler öğretmeni ile sınırlıdır.

İkinci Bölüm

Yöntem

Araştırma Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ve özyeterlik arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı, betimsel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelleri olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2009). İlişkisel tarama modeli ise “iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir” (Karasar, 2003). Korelasyonel araştırma olarak da adlandırılan ilişkisel tarama modelinde “iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi” (Büyüköztürk; Kılıç; Çakmak; Akgün; Karadeniz ve Demirel, 2008) söz konusudur.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılında Isparta ve Burdur il merkezinde yer alan ortaokul kurumlarında görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma evreninden verilerin toplanması kapsamında örnekleme yöntemi olarak basit tesadüfî örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Basit tesadüfî örnekleme (simple random sampling) her bir örnekleme birimine eşit seçilme olasılığı vererek seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntemdir. Burada her bir örneklem birimine eşit seçilme olasılığı verilmesinin anlamı uzaydan her bir örneklemin eşit olasılıkla seçilmesidir (Çingı, 1994). Her bir örnekleme birimine eşit şekilde seçilme şansı vererek (seçilen birim yerine konularak) seçilen birimlerin örnekleme alındığı yöntem basit seçkisiz örnekleme adı verilir (Büyüköztürk, 2012).

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Sosyal Bilgiler Öğretmen Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans	Yüzde	
Cinsiyet	Kadın	113	52,3
	Erkek	103	47,6
	Toplam	216	100
Öğretmenlikteki görev süresi	1-5	162	75,0
	6-10	30	13,8
	11-15	10	4,6
	16-20	8	3,70
	21 ve üzeri	6	2,7

Tablo 1’de görüldüğü üzere toplam 216 kişiden oluşan örneklemin 113’ünü kadınlar,103’ünü ise erkekler oluşturmaktadır. Öğretmenlerin görev sürelerinin dağılımına bakıldığında ise 1-5 yıl arası 162, 6-10 yıl arası 30, 11-15 arası 10, 16-20 arası 8, 21 ve üzeri ise 6 öğretmenin yer aldığı görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Isparta il Milli Eğitim Müdürlüğü ve Burdur İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alındıktan sonra 2014-2015 öğretim yılında il merkezinde yer alan ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri içerisinde seçilen okulların idaresi ve sosyal bilgiler öğretmenleri ile iletişim kurularak işbirliği içerisinde uygulamanın yapılacağı tarih ve saat belirlendikten sonra, belirlenen tarih ve saatte öğretmenlere veri toplama araçları uygulanmıştır. Uygulama sırasında gönüllülük ilkesine göre hareket edilmiştir. Veri toplama araçlarının cevaplanması ortalama olarak 30 dakika sürmüştür. Araştırma kapsamında, öğretmenlerin kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilmeleri için öğretmenlerin isim ve soy isimleri alınmamıştır.

Öğretmenlere veri toplama araçlarının uygulanması, araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Okul idaresi ile belirlenen öğretmenlere uygulama öncesinde ölçekler ve kişisel bilgi formu ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış, araştırmanın amacı konusunda öğretmenler bilgilendirilmiştir. Veri toplama süreci

yaklaşık olarak iki haftada tamamlanmıştır. Daha sonra elde edilen veriler SPSS programına aktarılacak ve analizler için hazır hale getirilmiştir.

Araştırma verilerinin analizinde verilerin türüne göre, korelasyon, "t" testi, "tek yönlü varyans analizi (ANOVA)" yapılmış; "F" değerlerinin anlamlı olması durumunda farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için "Tukey" testi uygulanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Öğrenmeye yönelik inanç ölçeği

Bu çalışmada Bay (2012) tarafından geliştirilmiş olan Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarını ölçmek amacıyla hazırlanan öğrenmeye yönelik inanç ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 34 madde ve alt boyuttan oluşmaktadır. "Sosyal Yapılandırmacı", "Geleneksel", "Bilişsel Yapılandırmacı" ve "Radikal Yapılandırmacı" olarak 4 alt boyuttan oluşmaktadır.. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda iç tutarlık katsayıları, sosyal yapılandırmacı alt ölçeği için .84, geleneksel alt ölçeği için .86, bilişsel yapılandırmacı alt ölçeği için .74 ve radikal yapılandırmacı alt ölçeği için .73 olarak bulunmuştur. 5'li likert tipinden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 100'dür.

Eğitme öğretme özyeterlik ölçeği

Bu çalışmada kullanılmış olan diğer bir ölçek türü ise Kan (2002) tarafından geliştirilmiş olan "Öğretmen Kişilerarası Özyeterlik Ölçeği'dir". Toplam 18 maddeden oluşan ölçekte 4 alt boyut bulunmaktadır. Birinci alt faktör 8, ikinci ve üçüncü alt faktörler ise 5'er maddeden oluşmaktadır. madde toplam test korelasyon katsayıları 0,36-0,77, ölçeğin tümü için elde edilen iç tutarlık katsayısı 0,93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. 5'li likert tipinden oluşan ölçekten alınabilecek en düşük puan 0 iken en yüksek puan 90'dır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular

Bu bölümde araştırma kapsamında toplanan verilerin çeşitli istatistiksel teknikler kullanılarak çözümlenerek bunlara ilişkin elde edilen bulgular ve yorumlamalara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitime öğretme özyeterlilik ölçeğinde yer alan ifadelere verdikleri yanıtlara ilişkin veriler aşağıda tablolar halinde gösterilmiştir.

Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Görev Yaptıkları Süreye Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının görev yaptıkları süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, 1-5 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalaması ($\bar{X}=131,93$), 6-10 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=132,23$), 11-15 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=152,00$), 16-20 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=148,11$) ve 21-üzeri yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=150,14$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F_{(4-294)}= 0,123$, $p<0.05$). Bu durumda görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 ile 6-10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11-15, 10-20 ve 20 ve üzeri yıllar boyunca görev yapanlar arasında olduğu bulunmuştur.

Tablo 2

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının görev yaptıkları süreye ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamli fark
Gruplar arası	7940,572	4	1985,143	11,666	0,000	11-15 ile 10-20 - 11-15 ile 10-20 ve 20- üzeri
Gruplar içi	36076,488	212	170,172			
Toplam	44017,060					

Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Yapılandırıcı Yaklaşım Dair Birikimini Nasıl Elde Ettiğine Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları yapılandırıcı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, lisansüstü eğitimle sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalaması ($\bar{X}=135,16$), hizmet içi eğitimle sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=135,45$), bireysel çaba ile sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=129,96$) ve diğer grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=131,33$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(3-211)}= 1,173$, $p>0.05$). Bu durumda yapılandırıcı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 3

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	710,682	3	236,894	1,173	0,321
Gruplar içi	42625,801	211	202,018		
Toplam	43336,484				

Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeyine Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, çok yeterli gören öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalaması ($\bar{X}=145,29$), kısmen yeterli gören öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=132,04$) ve yetersiz gören öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=131,54$) =131,33) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($F_{(2-214)}= 15,105$, $p<0.05$). Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Tablo 4

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5445,186	2	2722,593	15,105	0,000	Çok yeterli- kısmen yeterli ile yetersiz
Gruplar içi	38571,874	214	180,242			
Toplam	44017,060					

Öğretmenlerin Öğrenmeye Yönelik İnançları Okullarda Yaygın Olarak Yapıldığını Düşündüğü Yaklaşımına Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalaması ($\bar{X}=131,69$) ile yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları ($\bar{X}=145,92$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(215)}= -6,089$, $p<0,05$). Okullarda yapılandırmacı yaklaşımın yaygın olduğunu düşünen öğretmenler öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşımın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 5

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma ilişkin t-testi tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Davranışçı Yaklaşım	178	131,69	11,03	215	-6,089	0,000
Yapılandırmacı Yaklaşım	39	145,92	20,51			

Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları Cinsiyete Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin özyeterlik algıları cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde, kadın öğretmenlerin özyeterlik algıları puan ortalaması ($\bar{X}=80,59$) ile erkek öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları ($\bar{X}=81,29$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($t_{(215)}= -0,582$, $p>0,05$). Bu durumda cinsiyetin, öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 6

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının cinsiyete ilişkin t testi tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	P
Erkek	117	81,29	9,18	215	0,582	0,561
Kadın	100	80,59	8,42			

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Görev Yaptıkları Süreye Göre Manidar Bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz yeterliklerinin görev yaptıkları süreye göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, 1-5 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($\bar{X}=80,15$), 6-10 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=81,80$), 11-15 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=83,27$), 16-20 yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=84,77$) ve 21-üzeri yıllık görev süresine sahip öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamaları ($\bar{X}=87,42$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(4-212)}= 1,985$, $p<0.05$). Bu durumda görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 7

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin görev yaptıkları süreye ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	607,429	4	151,857	1,985	0,098
Gruplar içi	16217,345	212	76,497		
Toplam	16824,774				

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları Yapılandırmacı Yaklaşımına Dair Birikimini Nasıl Elde Ettiğine Göre Manidar bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan

ANOVA analizi sonucunda, lisansüstü eğitimle sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalaması ($\bar{X}=81,35$), hizmet içi eğitimle sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=84,27$), bireysel çaba ile sahip olan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları ($\bar{X}=79,06$) ve diğer grubunda yer alan öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamaları

($\bar{X}=69,00$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ($F_{(3-211)}= 2,974$, $p<0.05$).

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda hizmet içi eğitim almışlar ile diğerlerini işaretleyenler arasında olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 8

Öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	679,474	3	226,491	2,974	0,033	Hizmet içi eğitim almışlar ve diğerleri
Gruplar içi	16071,410	211	76,168			
Toplam	16750,884					

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Yapılandırmacı Yaklaşımı Uygulayabilme Düzeyine Göre Manidar Bir Şekilde Farklaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterliklerinin yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA analizi sonucunda, çok yeterli gören öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalaması($\bar{X}=89,64$), kısmen yeterli gören öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=79,65$) ve yetersiz gören öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan

ortalamları($\bar{X}=75,77$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür.($F_{(2-214)}= 29,674$, $p<0.05$).

Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Tablo 9

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine ilişkin ANOVA tablosu

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3652,394	2	1826,467	29,674	0,000	Çok yeterli- kısmen yeterli ile yetersiz
Gruplar içi	13171,840	214	61,551			
Toplam	16824,774					

Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Okullarda Yaygın Olarak Yapıldığını Düşündüğü Yaklaşımına Göre manidar bir Şekilde Farklılaşmakta mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya çıkarmak için yapılan ilişkisiz örneklem için t testinde davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalaması ($\bar{X}=79,70$) ile yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öz-yeterlikleri puan ortalamaları ($\bar{X}=86,71$) arasında anlamlı bir fark görülmüştür ($t_{(215)}= -4,707$, $p<0,05$). Yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşımın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 10

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançlarının okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma ilişkin t-testi tablosu

Gruplar	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Davranışçı Yaklaşım	178	79,70	8,34	215	-4,707	0,000
Yapılandırmacı Yaklaşım	39	86,71	8,73			

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrenmeye Yönelik İnançları İle Eğitim Öğretme Öz-Yeterlilikleri Arasında Manidar Bir İlişki Var mıdır?

Öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitim öğretme Öz-yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını öğrenmek için hangi analizin kullanılacağına normallik varsayımına göre karar vermede, Öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları için hesaplanan mod (118,0), medyan (132,0) ve ortalama (134,25) değerlerinin birbirine yakın olması, Kurtosis (0,593) ve Skewness (0,857) değerlerinin -1,+1 aralığında olması, eğitim öğretme Öz-yeterlilikleri için hesaplanan mod (76,0), medyan (79,0) ve ortalama (80,96) değerlerinin birbirine yakın olması, Kurtosis (-0,272) ve Skewness (-0,047) değerlerinin -1,+1 aralığında olmasına bakılarak verilerin normal dağıldığı kabul edilebilir. Veriler normal dağılım koşulunu sağladığından dolayı parametrik testlerden basit doğrusal korelasyon analizi yapılacaktır.

Öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitim öğretme Öz-yeterlilikleri arasında ilişki olup olmadığını öğrenmek için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi, öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitim öğretme öz-yeterlilikleri arasında, pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğunu göstermektedir ($r=0,49$, $p<0,05$). Söz konusu iki değişken arasında determinasyon katsayısı ($r^2=0,24$)'tür. Bu bulgu %24 düzeyinde ortak bir varyans olduğunu göstergesidir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitim öğretme öz-yeterliliklerini ya da eğitim öğretme öz-yeterlilikleri öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançlarını %0,24 oranında açıklamaktadır.

Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular, sonuçlar ilgili alan yazındaki sonuçlar ile karşılaştırılacak ve yorumlanacaktır.

Araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenme inançları ile eğitime öğretme özyeterlilikleri incelemektir. Öğretmen özyeterliliği eğitime öğretme ortamında göstermesi gereken performans ve eğitim ortamı düzenleyip başarılı bir şekilde gerçekleştirme kapasitesine olan inancıdır. Öğretmen özyeterlilik algısı öğretmenin sınıf içerisinde eğitim adına yapmış olduğu bütün faaliyetleri etkileyen temel etkenlerden bir tanesidir. Araştırmada öğretmenin niteliklerinden olan özyeterlilik algısını öğrenme inancı arasındaki ilişki belirli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmada görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 ile 6-10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11-15, 10-20 ve 20 ve üzeri yıllar boyunca görev yapanlar arasında olduğu bulunmuştur. Şahin (2010) yapmış olduğu çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlar bulmuştur. Öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Aynı şekilde Barut'un (2011) yılında yapmış olduğu çalışmada ise görev süresi ve öğretmen özyeterlilikleri arasında herhangi bir anlamlı ilişki bulunamamıştır. Yine ilgili araştırmalara bakıldığında öğretmen özyeterliliği ile meslekte geçen süre arasında ilişkiyi inceleyen araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşıldığı görülecektir. Meslek lisesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile ilgili olarak yapılan bir araştırmada (Ekici 2006), öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği, ancak cinsiyet ve branş değişkenleri bakımından anlamlı farklılıklar gösterdiği bulunmuştur.

Özerkan (2007), Karahan (2008), Üstüner (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşırlarken, Çapri ve Kan (2007) öğretmenlerin özyeterlilik algıları ile meslekte geçen süreleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ve öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça özyeterlilik inançlarının da buna bağlı olarak olumlu anlamda geliştiğini görmekteyiz. Ayrıca araştırmada yine cinsiyet ve Özyeterlilik arsında da anlamlı bir ilişki olmadığı söylenebilir. Buna benzer olarak yapılan çalışmalarda da öğretmen özyeterliliği ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda farklı sonuçların ortaya çıktığı görölmektedir. Özerkan (2007), Karahan (2008), Yılmaz (2008), Uzel (2009), Üstüner (2009) yaptıkları araştırmalarda öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşırlarken, Yılmaz (2010) kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek özyeterliliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiği arasında ise anlamlı bir ilişkinin bulunduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey oklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında olduğu görölmüştür. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğu yaklaşıma göre manidar bir şekilde farklılaşmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını düşünölen yaklaşımın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir. İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve sınıf içi iletişim örüntöleri ile alakalı olarak yapılan bir araştırmada Zengin (2003), cinsiyet ve görevdeki süre değişkenleri ile öğretmenlerin özyeterlik dereceleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

İlköğretim öğretmenlerinin özyeterliklerinin belirlenmesi ile ilgili olarak yapılan bir çalışmaya Bir (2008) çalışmada cinsiyet, branş ve öğretmenlik deneyiminin öğretmenlerin genel özyeterlikleri ile öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımına yönelik öz-yeterliklerini etkilemediği; ancak, performanslarından yaşadıkları doyumun öz-yeterliklerini etkilediği tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üst bilişsel farkındalıklarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada Yavuz (2009), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında cinsiyet, bölüm, sınıf, mezun olunan türü ve öğretmenliği tercih sebeplerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, genel öz-yeterlik düzeyi ile genel üst bilişsel farkındalık düzeyi arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

İlköğretim okulu öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği araştırmada Gençtürk (2008), Araştırmaya katılan öğretmenlerin kendilerini genel öz-yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini yeterli hissettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında cinsiyet, mezun oldukları okul, lisansüstü eğitim alma durumlarına göre herhangi bir farklılık bulunmazken; kıdem, branş (öğretimsel stratejilerde yeterlik hariç) ve okul türü bakımından anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Özerkan'ın (2007) yaptığı araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Ancak, öğretmen öz-yeterlik algısının cinsiyet ve mesleki kıdeme göre değişmediği bulunmuştur.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin, öğretim stili tercihlerinin, cinsiyetlerinin, mesleki kıdemlerinin, öz-yeterlik algılarının ve özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk düzeylerinin mesleki yeterlikleri üzerindeki etkisi incelendiği araştırmada Şahin (2010) öğretmenlerinin mesleki yeterlik puanları ile cinsiyet ve mesleki kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Sınıf

öğretmenlerinin, mesleki yeterlik puanları ile özyönetimli öğrenmeye hazırbulunuşluk seviyeleri arasında fark bulunmuştur.

Öğrenmeye yönelik inanç konusunda yapılan çalışmalarda da benzer sonuçların ortaya çıktığını görmekteyiz. Duru'nun (2014) yapmış olduğu çalışmada geleneksel ve yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğretmen adaylarının öğrenme ve öğretmeyle ilgili inançları üzerindeki etkisine bakılmıştır. Araştırmanın ön test sonuçlarına göre, her iki grubun hem yapılandırmacı hem de geleneksel inançları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ayrıca grupların her iki ölçekten aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında, her iki grubun da hem yapılandırmacı hem de geleneksel inanç düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. Saban'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada da bu çalışmaya benzer sonuçlar ortaya çıkarılmıştır., Türk öğretmen adaylarının karma bir eğitim anlayışı olduğunu, bu yaklaşımın hem davranışçı, hem yapılandırmacı hem de sosyal yapılandırmacı anlayışlardan oluştuğu tespit edilmiştir. Bunu destekleyen çalışmaları alanyazına baktığımızda sıklıkla görmekteyiz. (Minor, Onwuegbuzie, Witcher ve James, 2002; Tillemma, 1994). Yine bu sonuçların paralelinde, Brindley, Hagger, Peder ve Younger, (2004) eğitime yeni başlayan öğretmen adaylarının eğitimin karakteristik yapısı ile ilgili bazı öğrenci merkezli düşünceleri olsa bile, karmaşık kendi içerisinde belirli bir tutarlılığı olmayan bir anlayışa sahip olduklarını söylemektedir. Yukarıda ki çalışmaya baktığımızda öğretmenlerin geleneksel öğretim ve yapılandırmacılık anlayışı arasında sıkıştıklarını ve her ikisinin de gerektirdiği kriterleri tam anlamıyla yerine getiremediklerini görmekteyiz. Bunun sebebi olarakta yapılandırmacılık anlayışının Türkiye' de geçmişinin fazla olmaması ve yerleşmiş bir gelenekçi öğretim anlayışının yıkılmasında yaşanan zorlukları gösterebiliriz. Yapılan araştırma, görevde bulunma süresi ile yapılandırmacılık anlayışı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Alanyazını incelediğimizde bu çalışmayı destekleyen sonuçların ortaya çıktığını görmekteyiz.

Baş (2014) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin mesleki kıdemi azaldıkça yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı artmakta, mesleki kıdemi yükseldikçe ise geleneksel öğretme- öğrenme anlayışı artış göstermektedir. Bu bulgu, mesleki kıdemi daha az olan öğretmenlerin yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının mesleki kıdemi daha fazla olan meslektaşlarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Elde edilen bu bulgu, Aypay'ın (2011) ve

Bıkmaz'ın (2011) yapmış olduğu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Sonuç

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları görev yaptıkları süreye göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yapılan analizlerde öğretmenlerin görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda 1-5 ile 6-10 yıl görev yapan öğretmenler ile 11-15, 10-20 ve 20 ve üzeri yıllar boyunca görev yapanlar arasında olduğu bulunmuştur.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda hizmet içi eğitim almışlar ile diğerlerini işaretleyenler arasında fark olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyi incelendiğinde?

Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşımın öğretmenlerin

öğrenmeye yönelik inançları özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları cinsiyete göre incelendiğinde;

Cinsiyetin, öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin özyeterlilikleri görev yaptıkları süreye göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Görev yaptıkları sürenin öğretmenlerin öz yeterlikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğine göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Hizmet içi eğitim almışlar ile diğerlerini işaretleyenler arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu durumda yapılandırmacı yaklaşıma dair birikimini nasıl elde ettiğinin öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyine göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyinin öğretmenlerin öz-yeterlikleri özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucunda çok yeterli ile diğer gruplar arasında olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşıma göre manidar bir şekilde farklılaşmakta mıdır?

Yapılandırmacı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları puan ortalamaları davranışçı yaklaşım diyen öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inanç puan ortalamasından anlamlı derece yüksek çıkmıştır. Bu durumda okullarda yaygın olarak yapıldığını düşündüğü yaklaşımın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik inançları özellikleri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Öneriler

Bu bölümde araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgular doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılan önerilere yer verilmektedir.

- Öğretmen yeterlilikleri günümüz eğitim sistemi göz önünde yapılandırılabilir.
- Bu çalışma daha geniş bir örnekleme gerçekleştirilebilir. Ayrıca sadece sosyal bilgiler değil bunun yanında başka alanlarda çalışmanın evrenine eklenebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik inançları ile eğitime öğretme özyeterlilikleri arasındaki ilişki ölçülmesi benzeri, farklı branşlardaki öğretmenlere de bu ölçekler kullanılarak uygulanabilir
- Yine bu çalışmanın benzeri, farklı branşta görev yapan öğretmenlerin özyeterlilik düzeylerinin karşılaştırılması ile de olabilir (tarih öğretmenliği, müzik öğretmenliği sınıf öğretmenliği, din kültürü öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği.) böyle bir çalışma sonucunda daha geniş kitlelere ve farklı branşlara ulaşılacağı için daha faydalı olacaktır.
- Öğretmen özyeterliliğini inceleyen araştırmalarda, yalnızca öğretmenin kendi öğretim açısından yeterliklerine ilişkin algıları değil, öğretmenin yeterliklerine ilişkin öğrenci, veli, uzman görüşleri gibi çevreden gelen değerlendirmeler çalışmaya daha farklı boyutlar katacaktır.
- Bu çalışmanın dışında yapılacak olan çalışmalarda öğretmenin yeterlilik inancını geliştirme adına yapılacak olan adımlar daha somut hale getirilebilir. Ayrıca, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler üzerine yapılan bu çalışma, farklı kademelerde bulunan öğretmenlere de yapılabilir
- Bu çalışmanın benzeri üniversitelerde farklı branşlarda bulunan akademisyenlere de uygulanabilir.
- Çalışmada kullanılan ölçek değiştirilerek görüşme yoluyla yapılacak olan bir çalışma daha farklı sonuçlar verecektir. Bundan dolayı araştırma yöntemi değiştirilerek sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanabilir.

- Ayrıca burada kullanılan ölçekler sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanarak öğrencilerin özyeterlilik algılarının ne düzeyde nasıl değiştiği incelenebilir.
- Araştırma Isparta Burdur ili merkez ilçesindeki ilköğretim okulları ile sınırlandırılmıştır. Daha objektif sonuçlara ulaşmak adına Türkiye genelinde bulunan farklı okullara uygulanabilir.

Kaynaklar

- Açıkgöz, Ü. K. (1996) *Etkili öğrenme ve öğretme*, Kanyılmaz Matbaası, İzmir.
- Andersen, A. M., Dragsted, S., Evans, R. H., Sorensen, H. (2004) “The relationship between changes in teachers’ self-efficacy beliefs and the science teaching environment of danish first-year elementary teachers”, *Journal of Science Teacher Education*, 15 (1): 25- 38.
- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*, New York: Longman.
- Avcı, E. (2013). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretmenlerinin karakter eğitimine dair öz-yeterliklerinin incelenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, H. (2007). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, ASAL Yayın. ve Bilişim.
- Bandura, A. (1977) “Self-Efficacy: Toward A Unifying Theory Of Behavioral Change”, *Psychological Review*. 84 (2), 191–215.
- Bandura, A., Telch, M. J., Vinciguerra, P., Agras, A., Stout, A. L. (1982) “Social Demand for Consistency and Congruence Between Self-Efficacy and Performance”, *Behavior Therapy* 13, 694-701.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989) “Human Agency in Social Cognitive Theory”, *American Psychologist*, S: 44, No: 9, s.1175.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. A.nBandura (Ed.). *Self-efficacy in Changing Societies*. (pp.145). New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001) "Social Cognitive Theory: An Agentic", Department of Psychology, Standford University, Annual Rev. Psychol. 52(1)n 26, Standford, California.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Baltacı, S.(2013). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sosyobilimsel bir konudaki (gdo'lu besinler) öğretim öz yeterlilikleri ve bu yeterliliklerin epistemolojik inançlar ile ilişkileri* (yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Barut, E. (2011). *İlköğretim II. kademe sosyal bilgiler öğretmenlerinin özyeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili örneği)* , (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Başaran , E. (1998) " *Eğitim psikolojisi*", Ankara: Pegem A Yayınları.
- Boddy, N., Watson, K. & Aubusson, P. (2003) "A Trial of the Five Es: A Referent Model for Constructivist Teaching and Learning", *Research in Science Education*, 33, 27–42.
- Britner S. L. & Pajares, F. (2001) "Self-efficacy beliefs, motivation, race, and gender in middle school science", *Journal of Women and Minorities in Science and Engineering*, Emory University, Atlanta.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çapri, Burhan ve A. Kan (2007), "Öğretmenlerin kişilerarası özyeterlilik inançlarının hizmet Süresi, okul türü, öğretim kademesi ve unvan değişkenleri açısından incelenmesi," *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.3.(1) 63-83.
- Çapri, Burhan ve Ö. Çelikkaleli (2008), "Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyeti program ve fakültelerine göre incelenmesi," *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9,1(5):33–53.

- Çakır, Ö., Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47.
- Çınar, İ. (2010). *Yapılandırmacı eğitime göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi), Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R. (2005). Sosyal öğrenme teorisine dayalı öğretim etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel tutumlarının kalıcılığına olan etkisinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 363-382.
- Doğanay, Ahmet (2002), “Sosyal bilgiler öğretimi”, *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Ed. Cemil ÖZTÜRK ve Dursun DİLEK), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi* (yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ertürk, Selahattin (1982), *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Friedman, I. & Kass, E. (2001) “Teacher Self-Efficacy: A Classroom-Organization Conceptualization”. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675–686.
- Gündüz, B. Ve Çelikkaleli, Ö. (2009). Okul psikolojik danışmanlarında mesleki yetkinlik inancı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 119-133.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984) “Teacher Efficacy: A construct validation” *Journal of Educational Psychology*. 76, 569–582. Brownell, M. & Pajares, F. (1999) “Classroom Teachers' Sense Of Efficacy to Instruct Special Education Students”, *Teacher Education and Special Education*, 22, 154–164.

- Guskey, T. R. (1998) "Teacher efficacy measurement and change", *American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Hoy, A. Woolfolk, Tschannen- Moran, M. K. Hoy, W. (1998) "Teacher efficacy: Its meaning and measure" *Review of Educational Research*, 68, (2) . 202-248, The Ohio State University.
- Hoy, A. Woolfolk (2000) "Changes In Teacher Efficacy During The Early Years Of Teaching", *American Educational Research Association*, 43, 1–20.
- Hoy, A. Woolfolk (2000) "Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching", The Ohio StateUniversity.
- Hoy, A. Woolfolk (2002) " Educational psychology in teacher education" , *Educational Psychologist*, 1- 20.
- Hoy, A. Woolfolk (2004) "What do teachers need to know About self-efficacy?", *American Educational Research Association*, San Diego.
- KAN, Adnan; "Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz-yetkinliğine yönelik Ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme öz-yetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Orneği)", *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, (. 1) . 35-50.
- Karasar, Niyazi (1999), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kılınç E. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen eğitiminde güncel tartışmalar, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013, (6/) 4.
- Kılınç, E. ve Uygun, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik algıları ile bilişötesi farkındalıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi, 12(29) 1-15.
- Kılıçoğlu, Gökçe (2009), "Sosyal bilgiler tanımı, dünyada ve ülkemizde gelişimi ve önemi" M. Safran (Ed.) *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (3-16). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıncal, Remzi Y. (2002), *Öğretmenlik mesleğine giriş*, Erzurum: Babil Yayınları.
- MEB (2004) *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı*, http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm (12.05.2004).

- MEB, (2005), *İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mengi, Savtekin (2011). *Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi*, (yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. (2008). *Öğretmen yeterlikleri, öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Öztürk, F. Z.(2011). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının ilköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanlarına ilişkin özyeterlik düzeylerinin incelenmesi* (yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Sanemoğlu.(2007). *Öğrenme psikolojisi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Schunk, D. H.ve Hanson, A. R. (1985). Peer models: Influence on children's self-efficacy and achievement. *Journal of Educational Psychology*–77, 313–322. 100.
- Schunk, D. H. (1981) “Modeling and Attributional Effects on Children's Achievement: A self-efficacy Analysis”, *Journal of Educational Psychology*, 73, 93–105.
- Schunk, H. Dale & Pajares F. (2000) “The development of academic self-efficacy”, chapretib A. wigfield & Eccles, *Development of achievement motivation*, San Diego: Academic Press, PurdueUniversity, West Lafayette.
- Selçuk, Z. (2001). *Gelişim ve öğrenme*. Nobel Yayınları, s.211.
- Sünbül, Ali M. (2007), *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Şahin, T. (2013). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarını değerler eğitimi öz-yeterliliklerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisan tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Tracz, S. M. ve Gibson, S. (1986) "Effects of efficacy on student achievement", annual meeting of the california educational research association, *Marina del Ray, ERIC Document Reproduction Service No. ED 281 853*.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998) "Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure", *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Ural, Ozana (2004), "Öğretmenlik mesleğine giriş içinde M. Özdemir (Ed.) *Eğitimin Psikolojik Temelleri* (s107-133). Ankara: Asil Yayın Dağıtım
- Yavuzer, Yasemin ve M. Koç (2002), "Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme, *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1.(1), 35-43.
- Yıldırım, Fatma ve Gökoğlan (2010) "Genel özyeterlilik ölçeği türkçe formunun Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 4 (21), 90 301-308
- Yılmaz, M. Köseoğlu, P. Gerçek, C., Soran, H. (2004) "Öğretmen özyeterlilik inancı" Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı,58 (5), 50-54.
- Zimmerman, Barry. J. Bandura, A. Martinez, P., Manuel; "Self- Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal-Setting.", *American Educational Research Journal*, 29 (3) 663-676.

Ekler

Ek 1: Öğrenmeye Yönelik ölçek

ÖĞRENMEYE YÖNELİK İNANÇ ÖLÇEĞİ

Değerli katılımcı;

Bu çalışmanın amacı siz değerli meslektaşlarımızın öğrenmeye yönelik yaklaşımlarının belirlenmesidir. Aşağıda size ait kişisel bilgilerle, öğrenmeye yönelik inançlarınızı belirlemeye yönelik önermeler yer almaktadır. Lütfen size en uygun seçeneği işaretleyiniz. Bu önemli çalışmaya destek verip anketimizi doldurduğunuz için teşekkür ederiz! Değerli katkılarınız bizim için önemlidir.

Arş. Gör. İsmail DÜZ
ismailduz32@gmail.com

Birinci Bölüm

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kadın

2. Öğretmenlikteki görev süreniz: _____

3. 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 21 ve üzeri

4. Mezun olduğunuz fakülte/bölüm: _____

5. Yapılandırmacı yaklaşımla ilgili sahip olduğunuz birikimleri nasıl elde ettiniz:

Lisans/lisansüstü Hizmet içi eğitim Bireysel çaba Diğer:

6. Yapılandırmacı yaklaşımı uygulayabilme düzeyiniz:

Çok yeterli Yeterli Kısmen yeterli Yetersiz Tamamen yetersiz

7. Sizce okullarda yaygın olarak kullanılan yaklaşım hangisidir?

Davranışçı/geleneksel Yapılandırmacı yaklaşım

İkinci Bölüm

Bu bölümde “öğrenmeye yönelik inanç” kavramına ilişkin görüşlerinizi öğrenmek amacıyla çeşitli sorular verilmiştir.

Lütfen bu soruları kendi düşünceleriniz doğrultusunda;

1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum,
seçeneklerinden birini tik (√) koyarak cevaplandırınız.

	5	4	3	2	1
1.Bilgi, birey tarafından aktif olarak yapılandırılır.					
2.Bilişsel çatışma öğrenmenin bir uyarandır.					
3.Birey, öğrenmeyi kendilerine sunulan biçimiyle değil, zihninde yapılandığı şekliyle gerçekleştirir.					
4.Öğrenme, bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir.					
5.Öğrenme, öz düzenlemeye dayalı bir süreçtir.					
6.Bilgi, bir insan ürünü olup sosyal ve kültürel bağlamda oluşturulur.					
7.Bilgi, bireyin çevresi ile aktif etkileşimi sırasında ortaya çıkar.					
8.Öğrenme, sosyal bir etkinliktir.					
9.Sosyal çevre öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır.					
10.Anlamalı öğrenme, bireyler sosyal faaliyetlere katıldıklarında					
11.Bireyin öğrenmesinde “kendisinden daha bilgili bireylerle” etkileşimi					
12.Öğrenmede işbirliğinin rolü büyüktür.					
13.Bireyler, edindikleri yeni bilgileri başkalarıyla (öğretmen, arkadaş) paylaşarak benimserler.					
14.Bilgiyi yapılandırma sürecinde kültür önemli bir unsurdur.					
15.Bilgiyi yapılandırma sürecinde dil önemli bir unsurdur.					
16.Bireyin bir uzman rehberliğinde başarabilecekleri tek başına başarabileceklerinden fazladır.					
17.Bireyler kendi doğrularını kendileri oluşturur.					
18.Bireyler gerçeklikleri kendilerine göre anlamlandırır					
19.Kişisel gayret ve beceriyle herkes kendi anlayışını kendisi oluşturmalıdır.					
20.Bireyin deneyiminin dışında kalan her şey bilinmezdir.					
21.Bireyin deneyimleri dışında kalan her şey öğrenilmemiştir.					
22.Bilgi, bireyin kendi deneyimleri tarafından oluşturulmuş, düzenlenmiş ve organize edilmiş bir dünyayı yansıtır.					
23.Öğrenme sürecinde mutlak bilgi söz konusu değildir.					
24.Öğrenme sürecinde bireylerin mutlak bilgiye ulaşması mümkün					
25.Bilgi bireylerin dışındadır.					
26.Bilgi, öğretmenlerden, öğrencilere transfer edilebilirdir.					
27.Öğrenme dıştan etkilerle, (pekiştirme ve tekrar) elde edilen bir					
28.Öğrenci dış uyarıcıların pasif alıcısıdır					
29.Öğrenme, öğrencileri kontrol altına almadan gerçekleşemez.					
30.Öğrenme sürecinde bireylerin mutlak bilgileri öğrenmeleri önemlidir.					
31.Bilginin eksiksiz şekilde sunulması önemlidir.					
32.Öğrenciler, eğer sonra tekrar hatırlayabiliyorlarsa o konuyu gerçekten					
33.Öğretmenin temel rolü bilgiyi öğrencilere iletmektir.					
34.Öğrenme, öğretmenin öğrettiklerinin hatırlanması demektir.					

Ek 2: Eğitim Öğretim Özyetkinlik Ölçeği

EĞİTME ÖĞRETME ÖZYETKİNLİK ÖLÇEĞİ

	5	4	3	2	1
1-Öğrencileri çeşitli özellikleri (fiziksel, sosyal, zihinsel, psikomor) ile tanıyabilirim					
2- Öğretim planı ve amaçlar çerçevesinde uygun öğretim stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilirim.					
3- Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve düzeylerine uygun planlar (yıllık, günlük, ünite) geliştirebilirim.					
4- Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak sınıf ortamı oluşturabilirim.					
5- Öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılımını sağlayabilirim.					
6- Öğretim süreci içerisinde amaçlar doğrultusunda gerekli öğretim etkinliklerini tasarlayabilirim					
7- Eğitim programı ve amaçlar doğrultusunda gerekli öğretim materyallerini geliştirebilirim.					
8-Öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine uygun öğrenme deneyimlerini kazanmayı sağlayabilirim.					
9- Öğrencilerin derslerdeki başarıları ile ilgili gereken rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirebilirim.					
10- Öğrencilerin kendilerini etkili biçimde ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturabilirim.					
11- Öğrencilerin duyuşsal, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimini değerlendirebilmek için formal ve informal değerlendirme yöntemlerini etkin bir biçimde kullanabilirim.					
12- Öğrencilerin öğrenme biçimindeki farklılıkları anlayabilir ve bu farklılara uygun öğrenme fırsatları oluşturabilirim.					
13- Öğretim plan ve amaçları çerçevesinde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir biçimde kullanabilirim.					
14- Öğrencilerin bilgi ve becerilerine ilişkin davranışları ne derece kazandığını belirleyebilmek için gerekli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin bir biçimde kullanabilirim.					
15- Öğretim ve programın ihtiyaçları doğrultusunda öğretim materyallerini etkin bir biçimde kullanabilirim.					
17- Öğrenme ve öğretme sürecinde eğitim teknolojisinin etkin bir biçimde kullanabilirim.					
18- Sınıf ortamında doğabilecek bireysel ve grup sorunlarıyla rahatlıkla başa çıkabilirim.					

19- Öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabilmeleri için gerekli ortamı hazırlayabilirim.					
20- Öğrencilerle, onların kişisel, sosyal ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak etkin bir iletişim kurabilirim.					

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : İsmail DÜZ

Doğum tarihi : 10/04/1987

Doğum yeri : İspir

Adres : Fatih Mah. Medine Caddesi. 4578 Sok. NO:31

Daire:1 ISPARTA /MERKEZ

E-Posta :ismailduz32@gmail.com

Öğrenim Durumu

2000- 2003 : İspir Lisesi

2006- 2010 : Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bölümü

2013 – Devam Ediyor: Yüksek Lisans. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı

İş Deneyimi

2012 - Devam Ediliyor: Süleyman Demirel Üniversitesi Eğitim Fakültesi

İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı
Araştırma Görevlisi