

**T.C.  
MALTEPE ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
EGİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI**

**İLKÖĞRETİM BİRİNCİ KADEME ÖĞRETMENLERİNİN  
YETERLİK ALGILARININ SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİNE  
VE BAZI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Funda AKSU**

**Danışman Öğretim Üyesi:  
Yrd. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ**

**İstanbul, Nisan 2009**

T.C. Maltepe Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

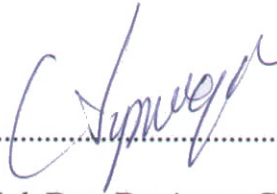
22.05.2009 tarihinde tezinin savunmasını yapan Funda AKSU'ya ait "İlköğretim 1.Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" Başlıklı Çalışma, Jürimiz Tarafından Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Tezi Olarak Kabul Edilmiştir.



Prof. Dr. Münevver ÇETİN  
(Başkan)



Yrd. Doç. Dr. Cem KIRAZOĞLU  
(Üye)



Yrd. Doç. Dr. Aynur GÜMÜŞ  
(Danışman)

## ÖZET

Çalışmada ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerileri düzeylerine ve bazı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Tezin bağımlı değişkeni öğretmenlerin yeterlik algıları, bağımsız değişkenleri ise yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk durumu ve ailelerinde başka öğretmen olma durumu ile sınıf yönetimi beceri düzeyleridir. Araştırma İstanbul'daki Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe ilçelerindeki 15 ilköğretim okulunun 173 ilköğretim öğretmeninden toplanan veriler ile yürütülmüştür. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinden yeterlik algılarının ölçülmesinde Hoy'un Öğretmen Yeterliği Ölçeği ve Erdoğan'ın Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veriler Bağımsız Grup t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma Scheffe testi gibi parametrik testler ile SPSS Versiyon 16.0 programı kullanılarak analiz edilmişlerdir.

Araştırmanın sonuçlarına göre bayan, ileri yaşta ve kıdemli öğretmenlerin yeterliklerinin anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu; medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen varlığı değişkenlerine göre öğretmenlerin yeterliklerinde anlamlı bir değişim olmadığı görülmüştür. Araştırmanın bulguları arasında öğretmenlerin yeterliklerinin sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre değiştiği bulgusu da bulunmaktadır. Öğretmen yeterliği algıları daha çok öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliklerine ve sınıf yönetimi yeterliklerine, son olarak da öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarına dayanmaktadır.

Araştırmanın bulguları alan yazın, ilgili araştırmalar, kültürel bağlam ve araştırmanın koşulları dikkate alınarak yorumlanmıştır.

## ABSTRACT

Study aims to analyze teacher efficacy with respect to the level of classroom management skills and some variables. Independent variable of the study is the teachers' sense of efficacy where the dependent variables are age, tenure, gender, marital status, children status and existence of another teacher in family, Classroom Management Skills. Survey is carried on 173 primary school teachers in 15 primary schools in Ataşehir, Kadıköy and Maltepe districts of Istanbul. In order to measure first stage primary education teachers' efficacy, Teachers Efficacy Scale of Hoy and the Classroom Management Skills Scale of Erdoğan are used. Data is analyzed by parametric tests like Independent Group t-Test, One Way Analyses of Variance (ANOVA) and post-hoc multiple comparison Scheffe test by using the computer software Version 16.0 SPSS.

According to the findings of the study, the teachers' self efficacy of women, advanced in years of age and senior teachers are high significantly; where it is not affected by marital status, children status and existence of another teacher in the family, teachers' self efficacy is affected according to the level of classroom management skills. Sense of teacher efficacy depends more on efficacy on arranging activities as per teaching strategies and classroom management efficacy than efficacy on student involvement and learning provision.

The findings of the study are evaluated by considering literature, related researches, cultural context and the conditions of the study.

## ÖNSÖZ

Yüksek lisans tez çalışmama başladığımda mesleğim ile ilgili faydalı olabilecek bir çalışma yapmayı planlamıştım. Öğretmenliğin gelişen bir meslek olması ve çeşitli açılardan incelenerek mesleki ilerlemenin sağlanması konu seçimimde de önemli rol oynamıştır. Yürüttüğüm bu tez çalışması bana mesleğimde geniş çaplı katkılarda bulunmuştur.

Yüksek lisans tez çalışmamı gerçekleştirmem için her ihtiyacım olduğunda özveri ile yardımlarını esirgemeyen, bana imkân ve destek veren tez danışmanım Yard. Doç. Dr. Aynur EREN GÜMÜŞ'e teşekkürü borç bilirim.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde ailemin bana çok büyük desteği olmuştur. Tez çalışmamda her zaman bana destek ve yardımcı olan aileme teşekkür ederim.

İstanbul, Nisan 2009

Funda Aksu

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa No.</u>
<b>ÖZET</b> .....	<b>i</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>i</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>ii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLO LİSTESİ</b> .....	<b>vii</b>
<b>ŞEKİL LİSTESİ</b> .....	<b>xi</b>
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>1.0. GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Cümlesi</b> .....	<b>4</b>
<b>1.2. Alt Problemler</b> .....	<b>4</b>
<b>1.3. Araştırmanın Önemi</b> .....	<b>6</b>
<b>1.4. Varsayımlar</b> .....	<b>7</b>
<b>1.5. Sınırlılıklar</b> .....	<b>7</b>
<b>1.6. Tanımlar</b> .....	<b>8</b>
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>9</b>
<b>2.0. İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER VE ARAŞTIRMALAR</b> .....	<b>9</b>
<b>2.1.0. Öğretmen Yeterliği ile İlgili Kuramsal Görüşler</b> .....	<b>9</b>
2.1.1. Sonuç Beklentisi ve Öz-Yeterlik Beklentisi .....	9
2.1.2. Öz-yeterliğin Kaynakları .....	10
2.1.3. Öz-yeterliğin İşlevleri .....	11
2.1.4. Öz-yeterlik Sonuçları .....	11
2.1.5. Akademik Öz-yeterlik.....	12
2.1.6. Öğretmen Yeterliği .....	13
2.1.7. Öğretmen Yeterliği Boyutları .....	15
2.1.8. Öğretmen Yeterliği Türleri .....	16
2.1.9. Öğretmen Yeterliği Özellikleri .....	17
<b>2.2.0. Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Öğretmenlik</b> .....	<b>17</b>
<b>2.3.0. Yapılandırmacı Yaklaşımın Göre Öğrenci</b> .....	<b>21</b>
<b>2.4.0. Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Kuramları</b> .....	<b>22</b>
2.4.1. Davranışçı Yaklaşımın Öğrenme Modelleri .....	23

2.4.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme Modelleri.....	23
2.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri.....	24
<b>2.5.0. Sınıf Yönetimi ile İlgili Kuramsal Görüşler.....</b>	<b>25</b>
2.5.1. Çevre.....	27
2.5.2. Sınıf Düzeni.....	31
2.5.3. Sınıfta Etkileşim ve Zaman Yönetimi.....	32
<b>2.6.0. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar.....</b>	<b>35</b>
2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Konu İle İlgili Bazı Araştırmalar.....	35
2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Konu İle İlgili Bazı Araştırmalar.....	38
<b>BÖLÜM III.....</b>	<b>41</b>
<b>3.0. YÖNTEM.....</b>	<b>41</b>
<b>3.1.0. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>41</b>
<b>3.2.0. Evren ve Örneklem.....</b>	<b>41</b>
<b>3.3.0. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>46</b>
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu.....	47
3.3.2. Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖYÖ).....	47
3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ).....	48
<b>3.4.0. Verilerin Toplanması.....</b>	<b>49</b>
<b>3.5.0. Verilerin Çözümlemesi.....</b>	<b>50</b>
<b>BÖLÜM IV.....</b>	<b>51</b>
<b>4.0. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>51</b>
<b>4.1.0. Öğretmen Yeterliği ile İlgili Bulgular.....</b>	<b>51</b>
4.1.1. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	51
4.1.2. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	59
4.1.3. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	63
4.1.4. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	66
4.1.5. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	69
4.1.6. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Ailelerinde Başka Öğretmen Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	75

4.1.7. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algıları İçinden En Yüksek ve En Düşük Olanlarının Hangileri Olduğunun İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	78
4.1.8. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular.....	80
<b>4.2.0. Yorumlar.....</b>	<b>83</b>
4.2.1. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu.....	84
4.2.2. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu.....	85
4.2.3. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu.....	85
4.2.4. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu .....	86
4.2.5. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu.....	87
4.2.6. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Ailelerinde Başka Öğretmen Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgularının Yorumu .....	88
4.2.7. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algıları İçinden En Yüksek ve En Düşük Olanlarının Hangileri Oluğunun İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu .....	89
4.2.8. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu .....	91
<b>BÖLÜM V.....</b>	<b>93</b>
<b>5.0. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>93</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>98</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>105</b>
EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU.....	105
EK-2: ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ.....	106
EK-3: SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ.....	107
EK-4: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN.....	108



## TABLO LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Öğretmenlerin İlçelere göre Dağılımı.....	43
Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına göre Dağılımı .....	43
Tablo 3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Dağılımı.....	44
Tablo 3.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Dağılımı .....	44
Tablo 3.5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına göre Dağılımı .....	45
Tablo 3.6. Öğretmenlerin Çocuk Durumuna göre Dağılımı .....	45
Tablo 3.7. Öğretmenlerin Ailelerinde Başka Öğretmen Olma Durumuna göre Dağılımı .....	46
Tablo 3.8. Öğretmen Yeterliği Alt Boyutları Maddeleri.....	47
Tablo 3.9. Ters Kodlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Soruları.....	49
Tablo 3.10. Öğretmen Yeterliği Ölçeği Puan Ortalamalarının Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	50
Tablo 4.1. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları .....	52
Tablo 4.2. Öğretmenlerin ÖYÖ Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları .....	53
Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları .....	54
Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları.....	55
Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları .....	56

Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları .....	57
Tablo 4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları .....	58
Tablo 4.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma LSD Testi Sonuçları.....	59
Tablo 4.9. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	60
Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	61
Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	62
Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	63
Tablo 4.13. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	64
Tablo 4.14. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	64
Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	65
Tablo 4.16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	66
Tablo 4.17. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	67
Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	67
Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	68

Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.....	69
Tablo 4.21. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	70
Tablo 4.22. Öğretmenlerin ÖYÖ Puanlarının Hangi Kıdem Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları .....	71
Tablo 4.23. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	72
Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	73
Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Hangi Kıdem Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları .....	74
Tablo 4.26. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	75
Tablo 4.27. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.28. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları .....	76
Tablo 4.29. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları .....	77
Tablo 4.30. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.31. Öğretmenlerin Yeterlik Ölçeği Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine Bağlı Olarak En düşük ve En Yüksek Puanlı Maddeler .....	79
Tablo 4.32. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları .....	80

Tablo 4.33. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Hangi Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları.....	81
--	----

## ŞEKİL LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi .....	9
Şekil 2.2. Yapılandırmacı Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci .....	21
Şekil 4.1. Öğretmen Yeterliği ile Demografik Değişkenler ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasında Kurulmuş Olan Yedi Alt Probleme Dayalı Sonuçlar .....	83

## BÖLÜM I

### 1.0. GİRİŞ

Öğretmenlik mesleğinde öğretmenlerin başarılı olmaları ve doyurucu bir meslek deneyimi yaşayabilmelerinin koşullarının araştırılması günümüz eğitim bilim araştırmalarında öncelikli öneme sahiptir. Eğitim görevlerinin en belirgin olarak ortaya konduğu sınıf ortamlarında öğretmenlerin, öğretmenliklerini yapmalarında mesleklerine yönelik algılarının önemli rol oynadığı bilinmekte olmasının yanı sıra, bu algıların üzerinde sınıf yönetimi becerileri başta olmak üzere ve bunun yanı sıra bazı kişisel özelliklerin oynayabileceği rolün araştırılarak bu bilginin desteklenmesi önemli görülmektedir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde önem kazanan sınıf yönetimi becerilerinin öğretmenlik mesleği yeterlik algıları üzerindeki etkileri yeni müfredat uygulamaları açısından da giderek daha çok önem kazanmaktadır.

Öğretmen yeterliklerine ilişkin ülkemiz alan yazınında bazı araştırmacılar “öğretmen öz-yeterliği” kavramını kullanırken bazıları da “öğretmen yeterliği” kavramını kullanmışlardır. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın tercih ettiği terminolojiyle tutarlı olması bakımından “öğretmen yeterliği” kavramı tercih edilmiştir. Ancak, öz-yeterlik kavramına ilişkin getirilecek açıklama bir meslek elemanının profesyonel davranışlarına ilişkin yeterlik algılarını anlamak bakımından oldukça önemlidir.

Öz-yeterlik (self-efficacy) ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan anahtar kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, bunları başarılı bir biçimde yapma kapasitesine ilişkin kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamıştır (Bandura, 1995 akt.: Berkant ve Ekici, 2007: 114). Bandura'ya göre başarı sadece bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olmaya bağlı değildir. Başarı aynı zamanda bir becerinin etkin şekilde güvenle kullanımını gerektirir. Diğer taraftan bir kişinin

bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamayabilir veya başarısız olabilir (Gawith, 1995 akt.: Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Diğer bir ifadeyle, doğal olarak öz-yeterlik düzeyi düşük olan bir bireyin başarı düzeyinin yüksek olması beklenilmemeli iken, aynı şekilde öz-yeterlik düzeyi yüksek olan bir bireyin de başarı düzeyinin düşük olacağı düşünülmemelidir. Kişilerin potansiyellerini olduğundan düşük algılamaları kendi sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, kişinin gerçek potansiyelini olduğundan biraz daha yüksek algılaması çoğu durumda performans üzerinde pozitif etkide bulunur (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Davranışlar ve deneyimler arasında olduğu gibi, deneyimlerle de öz-yeterlik algısının gelişmesi arasında yakın bir ilişki vardır. Öz-yeterliği etkileyen faktörler bulunmaktadır ve bunlardan birisi de deneyimlerdir. Öz-yeterlik algısının zaman içinde deneyimlerin ve becerilerin artması ile geliştiği belirlenmiştir (Bandura, 1986 akt.: Berkant ve Ekici, 2007). Sonuç olarak bireylerin yaşadıkları olumlu yöndeki deneyimleri onların öz-yeterliğinin de gelişmesini sağlamaktadır. Bandura'ya göre, öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin davranış yönelimlerinin özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu öz-yeterliğiyle ilgili durumları ifade etmektedir.

Öğretmen, öğrenme-öğretme ortamının en önemli değişkenlerinden olup, onun sınıf içindeki davranışları başarı ve erişiyi etkiler. Bundan dolayı öğretmenlik özel bilgi, beceri, ilgi isteyen önemli bir meslektir (Sönmez, 2005). Yeterlik inancının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilmesi ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990).

Öğretme/öğretmen yeterliği inancının öğretme etkinliği üzerinde güçlü etkileri vardır. Güçlü yeterlik inancı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran ve ark., 1998). Başka hiç bir öğretmen özelliği öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermemekte ve öğretme/öğretmen yeterliği, öğretmen

performansını etkileyen sosyo-psikolojik faktörlerin başında gelmektedir (Kurbanoglu, 2004). Öğretmen yeterliği öğretmenin öğretme davranışları, performansı ve sınıf yönetimi stratejileri ile ilişkilendirebilir. Yeterlik duygusu öğretmenlerin öğretmek için gösterdikleri gayreti etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ayrıca, Gibson ve Dembo (1984) öğretmen yeterliğinin, öğretimin etkililiğinde ortaya çıkan bireysel farklılıkları açıklamada bir değişken olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedirler.

Öğretmen etkililiğine ilişkin yapılan çoğu araştırmalarda da öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin, öğretimin başarısını belirlemede birincil önem taşıdığı vurgulanmaktadır (Celep, 2004). Etkili öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ya da öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerinden hangisini belli bir anda uygulayabileceğine karar veren ve bunu uygulayan öğretmendir (Açıkgöz, 2003). Bu noktada sınıf yönetiminin önemini yeterince anlamak gerekir.

Etkili sınıf yönetimi becerisi, öğrenme için yapıcı bir sınıf ortamı tesis etme becerisidir (Moore, 2003). Sınıf, özel bir öğretim ortamı olarak, eğitim sisteminin en alt, en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren sistemli kurallarla ilk kez sınıfta tanışırlar. Sınıfta örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe birlikte yer alır (Sarıtaş, 2000). Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirir (Aydın, 2000). Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gereklidir (Ilgar, 1996).

Eğitim plan ve programlarına yönelik öğrenme etkinliklerinin önemli bir kısmı sınıf ortamında olmaktadır. Sınıf içindeki bütün etkinlikler ve sınıf ile ilgili bütün koşullar öğrenme durumu öğretimin niteliğini etkilemektedir (Tan, 2005). Sınıf yönetimi, başlangıçta disipline dayanan ve öğretmen otoritesinin sınıfta egemen kılınması anlamında kullanılmakta idi. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok,



öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hâkim olması ve mesleki deneyiminin olmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2007). Hiçbir sınıf da diğerinin aynı değildir. Diğer bir deyiş ile her sınıf kendisini belirleyen bileşenlerine göre farklı özelliklere sahip olabilmektedir. (Weinstein, 1996 akt.: Çelik, 2005; Gündüz, 2004).

Bu tez çalışmasında da ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının sınıf yönetimi becerileri düzeylerine ve yaş, cinsiyet, kıdem, çocuk sahibi olma, ailede başka öğretmenin olma durumu medeni durum gibi bazı demografik değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

### **1.1. Problem Cümlesi**

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algıları bazı demografik değişkenlere (yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu ailede başka öğretmen olma durumu) ve sınıf yönetimi becerilerine göre farklılık göstermekte midir?

### **1.2. Alt Problemler**

Araştırmanın yukarıda tanımlanan problem cümlesine dayalı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır.

1.2.1. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik puanlarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) yaşlarına göre fark var mıdır?

1.2.2. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik puanlarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve

öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) cinsiyetlerine göre fark var mıdır?

1.2.3. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik puanlarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) medeni durumlarına göre fark var mıdır?

1.2.4. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik puanlarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) çocuk sahibi olma durumlarına göre fark var mıdır?

1.2.5. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik puanlarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) öğretmenlik mesleğindeki kıdemlerine göre fark var mıdır?

1.2.6. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik puanlarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) ailelerinde başka öğretmen olma durumuna göre fark var mıdır?

1.2.7. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlikleri içinden en yüksek ve en düşük olanları hangileridir?

1.2.8. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik toplam puanlarında sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre fark var mıdır?

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Öğretmenlerin yeterlik inançlarının kaynaklarına yönelik araştırmalar yoğunlukta olmasına rağmen yeterlik algılarının işlevlerine ve öğretmenlik mesleğini yürütmelerine yönelik araştırmalara çok az rastlanmaktadır. Üstelik öğretmen yeterliği ve özellikle sınıf yönetimi yeterliğinin sınıf yönetimi becerileri ile birlikte ele alındığı araştırmalar bulunmamaktadır. Bu araştırma ile öğretmen yeterlik algılarının önemli bazı demografik değişkenleri dikkate alarak incelenmesi önemli görünmektedir. Ayrıca, araştırmanın önemini arttıran başka bir nokta da yeni müfredat uygulamaları ile ilgilidir. Öğretmenlerin önemli bir eğitim ortamı olan sınıflarını yönetmeleri konusundaki becerilerinin Türk milli eğitim sistemindeki yeni müfredat uygulamaları çerçevesinde ele alınıyor olması, araştırmanın önemini arttırmaktadır.

İlköğretim programının yapılandırmacılık yaklaşımını benimsemiş olması öğretmenlerin sınıf yönetimine daha fazla önem vermelerini gerektirmesinin yanı sıra öğrenci davranışlarını kontrol etme gibi davranışsal ve tam öğrenme gibi bilişsel yaklaşımların kullanılmamasını da getirmektedir. Bu tür uyum zorlukları öğretmenler tarafından aşılabilse dahi yapılandırmacılığın zayıf yönlerinden olan, öğrenmeye dayalı olarak getirilen eleştirilere konu olan durumlarda zorlanabilmektedirler. Bu eleştirilerin odağını, önceki bilgilerle ve yaşantılarla ilişkilendirilemeyecek ya da birbiriyle kavramsal ilişkisi olmayan soyut kavramların, temaların ya da somut olarak ispatlanan kuram ve bilinen kavramların öğrenilmesinde bireyin gerçeği ve bilgiyi anlamlandırmayı nasıl yapacağına dair net bir öneri ortaya koyamaması oluşturmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimini bir çok açıdan zenginleştirdiği uygulamalardan da gözlenebilmektedir. Ancak maalesef, öğrencilerin kendi bilgilerini yapılandırması ile öğretmenlerin yaptıklarının verimini ilişkilendiren bir kuramın bulunmaması durumu öğretmenleri en zor durumlarda bırakan ortamlara zemin hazırlamaktadır. Bazı öğrencilerin öğrenmeye karşı ilgilerinin düşük olması durumunda öğretmen öğrenmeyi yapılandırmanın dışında koçluk yapmak ya da öğrencide öğrenmeyi başlatmak (öğrenmeyi öğretme) ve öğrenme ile öğrenci arasında özel köprüler kurmak (motivasyon yollarını açmak) durumunda kalabilir. Bu yönleri ile yapılandırmacılık bir kuram olmaktan çok, yol

gösterici bir politika niteliğinde olduğu düşünülebilir. Bütün bu durumlar birlikte ele alındığında, ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerilerinin birbirini desteklediği bir çalışma ortamına kavuşmuş olmaları gerekir. Ayrıca, öğretmen yeterliklerinden öğrenci ile uğraşma ve öğretim teknikleri bilgisine sahip olma gibi yeterliklerin de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini nasıl destekliyor olduğunun ortaya konması bakımından bu tez çalışmasının önemi bulunmaktadır. Öğretmen yeterliklerinin öğretmenin kişisel ve mesleki yaşantısının bazı özelliklerine göre değişip değişmediğini göstermek de bu araştırmanın katkıları arasında sayılabilir.

#### **1.4. Varsayımlar**

Araştırmada aşağıdaki varsayımdan hareket edilmiştir:

Öğretmenlerin yeterlik algılarını, sınıf yönetimi becerileri algılarını ve kişisel özelliklerine ilişkin verileri toplamak amacıyla verilen ölçme araçlarına içten yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.

#### **1.5. Sınırlılıklar**

Bu araştırmanın sınırlılıkları aşağıdakiler gibidir:

- a) Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Anadolu yakasında Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarındaki ilköğretim birinci kademe sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
- b) Öğretmenlerin yeterlik algıları ile sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ölçme araçlarının ölçtüğü davranışlar (özellikler) ile sınırlıdır.

## 1.6. Tanımlar

**Öğretmen yeterliği:** Öğretmen yeterliği inancı öğretmenin öğrenciler ile uğraşımının ve öğrenmeyi sağlamanın istenen sonuçları vermesine dair yeteneklerine yönelik kişisel yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001).

**Sınıf yönetimi:** Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, insanların ve zamanın yönetilmesidir (Boz, 2003:39 akt.: Burç, 2007).

Araştırma hakkında genel bilgilerin ve temel literatür bilgilerinin yer aldığı bu bölümü araştırma konusu ile ilgili araştırmalara yer verilen ikinci bölüm izlemektedir.

## BÖLÜM II

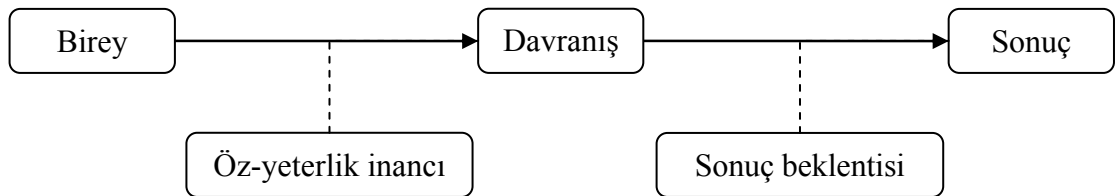
### 2.0. İLGİLİ KURAMSAL GÖRÜŞLER VE ARAŞTIRMALAR

Tezin bu bölümünde yeterlikle ilgili kuramsal açıklamalara yer verilmiş ve yurt içinde ve dışındaki bazı önemli araştırmalar bu araştırma için önemli olan bulgularıyla özetlenmiştir.

#### 2.1.0. Öğretmen Yeterliği ile İlgili Kuramsal Görüşler

##### 2.1.1. Sonuç Beklentisi ve Öz-Yeterlik Beklentisi

Bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisidir. Bandura (1977), bireylerin herhangi bir davranışı yapmasında ve istediği sonucu elde etmesinde etkili olan iki temel beklentiden söz etmektedir. Bu beklentiler, öz-yeterlik inancı beklentisi ve sonuç beklentileridir. Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi Şekil 2.1’de gösterilmiştir.



**Şekil 2.1. Birey, Davranış ve Sonuç Sürecinde Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi**

**Kaynak:** Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change”. *Psychological Review*, 84: 193.

Yukarıdaki şekilde gösterildiği gibi, öz-yeterlik inancı ile sonuç beklentisi bir birinden farklı yapılardır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Öz-yeterlik inancı ise kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Bandura (1977)'ya göre, önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır, çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları doğuracaktır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler istedikleri sonuçları doğurabilecekleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir. Ancak, bireyler gerekli etkinlikleri yerine getirebileceklerine dair şüpheye düşerler ise, böylesi bir bilgi onların davranışında değişikliğe yol açmayacaktır.

### 2.1.2. Öz-yeterliğin Kaynakları

Öz-yeterliğin kaynaklandığı bilgiler ve yorumları önemlidirler. Araştırmacılar bu yüzden bu kaynakların üzerinde araştırmalar yapmaya yönelmişlerdir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik algılarını ortaya çıkaran dört kaynak aşağıda verilmektedir (Bandura, 1977):

- a) Benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler): Yapılan araştırmalarda öz-yeterlik inancını ortaya çıkaran en önemli bilgilendirici kaynağın bireylerin kendi kişisel deneyimlerine dayandığı için başarılı performanslar olduğu belirtilmiştir. Bunlar arasında katılımcı performansı, performans duyarsızlaştırması, performans sunma ve kendi-kendine gerçekleştirilen performans sayılabilir.
- b) Başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller): İkinci önemli bir bilgilendirici kaynak olan dolaylı öğrenme bireyin aktivitelerini zorluk çekmeden yapabilen kişileri izlemesi anlamında olup, izleyen için önemli bir öz-yeterlik oluşturma kaynağı olabilmektedir. Bu anlamda, canlı modelleme ve sembolik modellemeler sayılabilir.
- c) Bir otorite tarafından inandırılma (sözel ikna): Sözel ikna ise öz-yeterlik inancının üçüncü bilgilendirici kaynağı oluşturmaktadır. Çünkü, kişiler

diğerlerinden gelen ikna edici öneriler ile geçmişte başarılı bir biçimde üstesinden geldikleri durumların olumlu etkilerini sürdürme eğilimindedirler. Bu yönde teşvik, tembih, yorum getirmek gibi sonuç getirici durumlar sayılabilir.

- d) Bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar): Dördüncü bilgilendirici kaynak ise fiziksel ve duygusal çevredir. Bununla ilgili olarak olumsuz bir çevreye sahip olmak öz-yeterlik inancını tehdit eden bir durum olarak algılanabilir. İsnat etme, gevşetme ve sembolik duyarsızlaştırma bu kaynaklar arasında sayılabilir.

### 2.1.3. Öz-yeterliğin İşlevleri

Öz-yeterlik, bireyin bazı davranışlarını etkilemektedir. Bu etkilerin önemli olmasından dolayı üzerinde birçok araştırmalar yapılmıştır. Bandura'nın öz-yeterlik inancının işlevleri bireyin etkinlikleri seçimini etkilemesi, bireyin güçlükler karşısındaki sebatını etkilemesi, bireyin çabalarının düzeyini etkilemesi ve bireyin performansını etkilemesi şeklinde sıralanmaktadır (Aşkar ve Umay, 2001):

Araştırma sonuçları Bandura'yı doğrulamakta, bir durumla ilgili öz-yeterlik inancı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir. Bu açıdan bakıldığında, öz-yeterlik algısı eğitimde üzerinde durulması gereken önemli özelliklerden birisidir (Aşkar ve Umay, 2001).

### 2.1.4. Öz-yeterlik Sonuçları

Öz-yeterlik inancı bireyin bazı psikolojik süreçlerini etkiler. Bu süreçlerden bazıları ise bireyin yaşamında önemli bir yere sahiptir. Öz-yeterlik inancının etkilediği dört temel psikolojik süreç bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duygusal süreçler ve seçim yapma süreçleri olarak sıralanmaktadır (Bandura, 1997 akt.: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006):



Bireylerin baş etme becerilerine olan inançlarını yükselterek tehdit edici bir durumda ya da zor bir durumda ne kadar stres ve depresyon yaşayacaklarına etki ederek duygusal durumlarını etkileyebilmektedir. Bireylerin başarılı olabilecekleri inancı ile farklı çevrelere girmelerini ve farklı aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak onların işlevsel seçim yapma süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1997 akt.: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

Literatürde öz yeterliğin, performans, personel güçlendirme, iş tatmini, stres, eğitim, girişimcilik ve liderlik gibi birçok örgütsel süreci etkilediğine dikkat çekilmektedir (Basım, Korkmazyürek ve Tokat, 2008). Öz yeterlik algısı, söz konusu örgütsel süreçler üzerindeki etkilerini, kişilerin eyleme geçip geçmeme kararlarını ve zorluklar karşısında mücadele azimlerini yönlendirme suretiyle göstermektedir. Ayrıca öz yeterlik, bireylerin kendilerine zor ve gerçekçi hedefler seçmelerini ve bu hedeflere daha fazla bağlılık göstermelerini sağlamak suretiyle, onların bireysel performanslarını olumlu yönde etkilemektedir (Bandura, 2002).

### **2.1.5. Akademik Öz-yeterlik**

Temelde belirtilen dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkan pek çok davranışa ait öz-yeterlik algıları vardır. Bunların en önemlisinden biri akademik öz-yeterliktir. Akademik öz-yeterlik “bireylerin önceden planlamış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” (Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons, 1992; Schunk, 1991) olarak tanımlanmıştır. Akademik öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan çalışmalar öz-yeterlik inancının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri ile ilgili araştırmalar, öz-yeterlik inancının alan tercihi ve meslek seçimine olan etkisini konu alan araştırmalar ve öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmalar olmak üzere üç kategoride ele alındığı görülmektedir (Pajares, 1997 akt.: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006):

Akademik öz-yeterliğin pek çok önemli özelliği vardır. Bu özellikler araştırmacıların dikkatini çekmiş ve üzerinde araştırmalar yapmışlardır. Zimmerman (1995 akt.: Berkant ve Ekici, 2007) bu özellikleri (a) Öz-yeterlik kişinin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. kişisel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneği konusundaki yargılarını içerdiği, (b) Yeterlik inancı, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılıdır. Bu nedenle, matematik öz-yeterlik inancı, İngilizce öz-yeterlik inancından farklı olduğu, (c) Öz-yeterlik ölçüm sonuçları duruma bağlı olarak değişebilir. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa kıyasla öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebildiği ve (d) Öz-yeterlik ölçümleri, performans için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Kıyaslamada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmadığı şeklinde sıralamaktadır.

### 2.1.6. Öğretmen Yeterliği

Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili olan en önemli kavramlardan biri öğretmen yeterliği inancı kavramıdır. Öğretmen yeterlik inançları, öz-yeterlik konusunda yapılan çalışmalar içerisinde oldukça geniş bir alanı oluşturmaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Ross, 1992; Tschannen-Moran ve ark., 1998). Öğretmen yeterlik inancı, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasiteleri veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki inançları anlamına gelebilir (Tschannen-Moran ve ark., 1998). Öğretme/öğretmen yeterliği öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin kişisel yargıları; diğer bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine olan inançları olarak da tanımlanır (Kurbanoğlu, 2004). Araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984; Ross, 1992), öğrenme motivasyonu (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin kişisel yeterlik inançları (Tschannen-Morgan ve Hoy, 2001) arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır. Öğretmenin yeterliği onun sınıftaki becerileri üzerine olan düşüncelerinden oluşur (Gordon, 2001).

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

Öğretme/öğretmen yeterlik duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin yeterlik algısını güçlendirmek açısından önemlidir. Öz-yeterlik algısını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. Kısaca özetlemek gerekirse; bilgi birikimi gibi öğretmen ile ilgili değişkenler; sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri; okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler; öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/ onay gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2002). Nitekim, deneyimli öğretmenlerle mesleğe yeni başlayanlar üzerinde yapılan karşılaştırmalı çalışmalar öğretmenlerin bilgi birikimi ve deneyimlerinin öğretmen yeterliği üzerinde etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır (Kurbanoglu, 2004).

Öğretme/öğretmen yeterliği, öz-yeterlik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır (Henson, 2001). Öğretme/öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar 1980'lerde başlamış ve biri Rotter'ın (1966) denetim odağı (*locus of control*) kuramı, diğeri Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı olmak üzere iki kuramın etkisi altında kalmıştır. Araştırmacıların bu kuramları yorumlama farklılıkları öğretmen yeterliği ve öğretmen yeterliğinin ölçümü konularında bazı karışıklıklara neden olmakla birlikte öğretmen yeterliği eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990).

“Denetim odağı”, Rotter’ın kuramının; “öz-yeterlik” de Bandura’nın kuramının temelini oluşturan kavramlardır. Denetim odağının öz-yeterliği etkileyebileceği görüşünü savunanlar olmakla beraber (Henson ve ark., 2001), Bandura gibi aksi düşünce de olan araştırmacılar da vardır (Tschannen-Moran vd., 1998). Sonuç olarak, her ikisinin de öğrenme sürecinde ve öğretme/öğretmen başarısında önemli rol oynadığı bilinmektedir. Yeterlik belli bir alan, durum ve iş ile ilişkiliyken; denetim odağı, kişinin dünyaya/olaylara genel bakış açısıyla ilişkilidir.

### 2.1.7. Öğretmen Yeterliği Boyutları

Öğretme/öğretmen yeterliğinin eskiden beri bilinen iki boyutu vardır: Birincisi, “kişisel öğretme yeterliği” (*personal teaching efficacy*), ikincisi “genel öğretme yeterliği” (*general teaching efficacy – GTE*) olarak adlandırılmaktadır. Kişisel öğretme yeterliği, kişinin kendi öğretme yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Genel öğretme yeterliği ise, kişinin diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye yardımcı olma kapasitesi hakkındaki inancıdır (Henson ve ark., 2001).

Öğretme/öğretmen yeterliği iki alandaki yeterlik inancı ile ilişkilidir: Biri öğretmenin öğrettiği konudaki/alandaki yeterliği, diğeri öğretmenin öğretmek konusundaki, pedagoji alanındaki yeterliğidir (Koul ve Rubba, 1999). Alan bilgisi tek başına mükemmel öğretmenler yaratmaz, başarılı bir öğretmen olabilmek aynı zamanda kişinin sağlam bir pedagoji bilgisi/ temeli olmasını, nasıl öğreteceğini bilmesini ve bu konuda kendine güvenmesini gerektirir. Yeterlik inancı alana/konuya bağlıdır ve bir öğretmenin ilgili alanda/bilim dalında güçlü yeterlik duygusuna sahipken, pedagoji alanında kendisini yetersiz hissetmesi olasıdır (Koul ve Rubba, 1999). Sonuç olarak, söz konusu iki alandan birinde yetersizlik duygusu öğretme yeterliğine yansımaktadır. Hacıoğlu ve Alkan (1997) öğretmenlik mesleği ile ilgili yeterlikleri Göreve bağlılık ve sorumluluk duygusu, Mesleki amaçları bilme ve gerçekleştirilme, Saygı duyulan ve sorumluluk bilincinde olan bir meslek adamı olma, Mesleğin yapısına gelişme ve gereksinimlerine katkıda bulunabilme, Mesleki

etkinliklere başarılı biçimde katılma, Meslek örgütleri ve çeşitli eğitim kurumlarıyla ilişki içinde olma, ve Liderlik rolleri yüklenebilme şekilde sıralamaktadırlar.

### 2.1.8. Öğretmen Yeterliği Türleri

Öğretmenlik mesleğinin başarılilik (performans) durumuna yönelik yeterlik araştırmacıların ilgi odağını oluşturmaktadır. Bu yeterlik, mesleğin başlangıcından itibaren gelişimi sırasında biçimlenen bir dizi önkoşulu ifade eder. Mesleki yeterliğin öğeleri a) Kişisel yeterlik: Yüksek kişisel sorumluluk, yaratıcılık, sorunları çözme becerisi, eleştirel düşünme, ekip içinde çalışma, değişimleri başlatabilme, anlayış, merhamet ve hoşgörü ile birlikte yüksek sosyal ilişkiler ve ahlaki değerlerdir, b) Alan yeterliği: Belirli bir konu alanı içinde konusuyla ilişkili mesleki bilginin nitelik ve niceliğinin gerekli olması anlamına gelir. Öğretmen adayları bunların her ikisini de akademik eğitimi sırasında kazanırlar ve c) Eğitimsel yeterliği: Öğretmenin eğitimsel çalışmasıyla, özellikle de öğretme ile ilgili yeterliktir. Öğretmen adayı bu yeterliğin temellerini mesleki çalışmalardan alır. Kendi konu alanında uygun öğretim strateji, yöntem, teknik, araç-gereç kullanma, sınıfı yönetme, öğrencilerle iletişim ve değerlendirmelerde yeterlik gibi özellikleri içerir şeklinde üç başlıkta ele alınmaktadır (Sünbül, 2005).

Etkili öğretmen olmak ile öğretmen mesleki yeterliği arasında bir ilişki vardır. Bu ilişki üzerine yapılan incelemeler etkili öğretmenlik açısından öğretmen mesleki yeterliklerini sınıflandırmaya yönelmişlerdir. Etkili bir öğretmen olmak için gereksinilen mesleki yeterliğin türlerini a) Teknik yeterlikler: Öğrenme hedeflerini düzenleme, öğrencilerin gelişim düzeylerini gözden geçirme, çalışma düzenini belirleme, öğrencileri güdüleme, olumlu öğrenme iklimi oluşturma, öğrenci ilgi ve merakını uyandırma ve öğrencilerin gösterdikleri ilerlemeyi değerlendirme, b) Sosyal yeterlikler: Okulda ve sınıfta ortak hedefleri belirleme, öğretim ve öğrenme süreçleriyle ilgili iletileri etkili bir şekilde verme ve alma, gerekli hallerde uygun liderlik davranışlarını gösterme, öğrencilerin karşılaştığı sorunlar ve görüş ayrılıkları gibi konularda çatışmaları çözme, veliler, öğrenciler ve okul personeliyle açık ve

dürüst ilişkiler kurabilme olarak iki başlıkta ele almak mümkündür (Selçuk, 1994 akt.: Sünbül, 2005):

### **2.1.9. Öğretmen Yeterliği Özellikleri**

Öğretmen yeterliği özellikleri öğretmenlik mesleğinin yürütülmesi açısından önemlidir. Bu öneme dayanarak öğretilerde bulunması gereken yeterlikler incelenmiştir. Özdemir ve Yalın (2003) bir öğretmenin sahip olması gereken üç yeterliği, parçası (içinde) olma yeterliği, hakim olma yeterliği ve öğrenci merkezli olma yeterliği şeklinde ele almaktadırlar.

Öğretmenlik yeterliklerini daha geniş olarak (a) Konu Alanı ve Alan Eğitime İlişkin Yeterlikler, (b) Öğretme-Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler, (c) Öğrencilerin Öğrenmelerini İzleme, Değerlendirme ve Kayıt Tutma ve (d) Tamamlayıcı Mesleki Yeterlikler şeklinde sıralanabilmektedir (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2004; Özdemir ve Yalın, 2003).

### **2.2.0. Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Öğretmenlik**

Öğretmen sınıfın önemli unsurlarının belki de başında gelmektedir. Etkili bir sınıf ortamı oluşturmak ve eğitimin amaçlarına ulaştırmak öğretmenlerin amaçları ve hedefleri arasındadır. Bu amaçlara ve hedeflere ulaşabilmesi için öğretmenlerin temel sınıf yönetimi becerilerine sahip olmaları gerekir (Tutkun, 2006).

Bilgiyi yapılandırma, bilginin doğası ile ilgili bir kavram olarak ortaya çıkmış, yapılandırmacılık öğretim ile ilgili bir kuram olmaktan çok; bilgi ve öğrenme, bilgiyi temelden yapılandırmaya dayanan, öğrenenin bilgiyi nasıl öğrendiğine ilişkin olarak gelişen ve zaman içinde bunu nasıl yapılandığına göstermeye çalışan bir yaklaşım olmuştur (Demirel, 2005). Yapılandırmacılık, bilgiyi aktarma ve başkasını aktardığı bilgiyi kaydetme yerine, onu yapılandırmayı inşa ve transfer etmeyi uygun görür (Koç ve Demirel, 2004). Yapısalcı öğrenme yaklaşımı, öğrenmeyi varolan bilgisiyle

sunulan yeni bilgiyi sürekli olarak karşılaştırıp, bilgilerini yenileyen, değiştiren ve bilgilerine yeni bilgiler ekleyen bir konumda görmektedir. Bu bağlamda bilgini keşfi anahtar olan kavramdır (Yapısalcı Öğretim, 2006). Yapılandırmacı yaklaşım temele alınarak gerçekleştirilen öğrenme öğretme süreçleri geleneksel yaklaşımlara göre bazı farklılıklar gösterir. Bu farklılıklar öğretim programının öğelerinden de ortaya çıkar (Şaşan, 2002).

Yapılandırmacı bir öğretmen olma yönünde harcanacak çabalar, çoğu öğretmenin yetişme tarzı göz önüne alındığında, beklenenden daha zor bir dönüşümü gerekli kılabilir. Bu dönüşüm, köklü bir paradigma (değerler dizisi) değişimini ve yerleşik birçok uygulamayı gönüllü olarak terk etmeyi ve yeni olanların benimsenmesini kapsayacaktır. Eğitimciler, yapılandırmacı stratejileri uyguladıklarında öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinde sorumluluk almaya daha çok cesaretlendirilirler. Öğrenciler, kendilerinin öğrenmeye ihtiyaç duydukları şeyleri tanımlar ve kendi öğrenme etkinliklerini kendileri yönetirler. Bu süreçte öğrenciler aynı zamanda daha fazla üst düzey düşünme becerileri geliştirirler (Özden, 2003).

Yapısalcı eğitim ortamında öğretmen, geleneksel öğretimde alıştığı ve yıllardır sürdürdüğü sınıfta disiplin sağlayıcılık, bilgi dağıtıcılık vb. rollerinden sıyrılarak öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir yardımcı, dost ya da herhangi bir gereksinme anında kendisine başvurulabilecek bir danışman gibi görünür. Sınıfta işbirliği ve etkileşimi kolaylaştırıcı tutum ve davranışlar sergiler. Öğrenilecek öğeleri, öğrenciler bakımından anlamlı ve ilginç kılacak fırsat ve ortamlar yaratır (Slavin, 2006). Verimli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için, öğrencinin, öğrenme-öğretme sürecinde sorumluluk alması gerektiğine inanır. Okul ortamında gerçekleştirilecek öğrenmelerin öğrenci-merkezli olmasını ister ve bu yönde çaba gösterir (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacılığın temelini öğrenme durumunu öğrenenin halihazırdaki bilişsel yapılarına benzeterek yeni bilgilerin içselleştirilmesi oluşturmaktadır. Bu benzetme (bilişsel yeniden düzenleme) önceleri iki durumun (halihazır durum ve benzetme sonrası durum) çelişmesine ve sonra uyumlandırılmasına yol açabilir. Bundan dolayı, öğretmenlerin kolalaştırıcı, kışkırtıcı ve sorgulayıcı olmaları gerekir (Fosnot, 2007).

Böylesi sınıf yönetimi becerilerini geliştirmekte olan öğretmenler karşılaşmaları gereken iki gereksinimin olduğunun da bilincine varırlar: (1) müfredat ve (2) öğrenci gereksinimleri. Öğretmenlerin bu yoldaki eğitimleri bir iki derslik perspektif temininden fazlasını gerektirir (Fosnot, 2007).

Öğretmen için yapılandırmacı sınıf ortamında geçerli olan özellikleri üzerine çizilmiş net sınırları olan ve önceden belirlenmiş bir reçete bulunmamaktadır (Fer ve Cırık, 2007). Sistemin en önemli parçalarından biri olan öğretmenlerin rolü; öğrencileri soru sormaya, kendi fikirlerini formüle etmeye ve sonuçlar çıkarmaya teşvik edici olan, bilgiyi dağıtıp aktarmaktan çok birer rehber ve öğrencilerle birlikte keşfedici, araştırmacı pozisyonundadır (Bağcı, 2003).

Yapısalcı ortamda öğretmen, çalışma grupları oluşturup, grup ve grup üyelerinin sorumluluklarını belirleyerek işbirliğine dayalı bir öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde çaba gösterir. Öğretmenin bu çabasında öğrenmeyi yapılandırmak gibi bir amacı bulunmalıdır. Öğretmen bu amaç ile gruplar arasında dolaşır, yardıma gereksinme duyan grubun yanına giderek gruba yardımcı olur ve gerektiğinde grubun doğal üyesiymiş gibi öğrenme-öğretme etkinliklerine katılarak öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırmaya çalışır (Yaşar, 1993 akt.: Yaşar, 1998).

Yine yapısalcı ortamda öğretmen, öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun seçenekler sunar, yönergeler verir, her öğrencinin kendi kararını kendisinin oluşturmasına yardımcı olur. Herhangi bir sorunla karşılaşan öğrencinin sorununu hemen çözmek yerine, sorunun bizzat öğrenci tarafından çözümlenmesi yönünde çaba gösterir. Öğrencinin açıkça yanlış yapması durumunda bile hemen hataya işaret etmek yerine, hatanın bizzat öğrenci tarafından görülerek düzeltilmesine yardımcı olur (Yaşar, 1994 akt.: Yaşar, 1998).

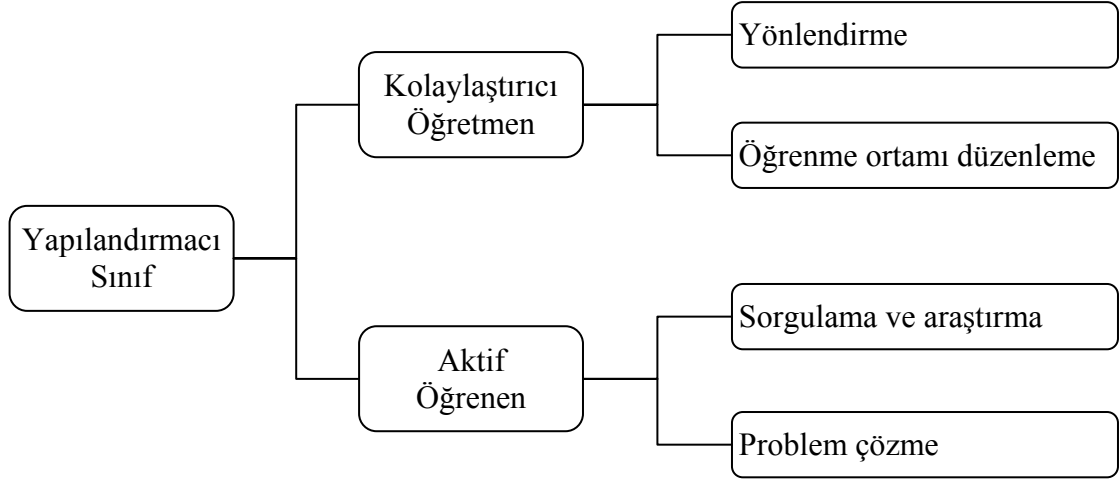
Bunun yanında, öğretmenler öğrencilerini önceden belirlenmiş eğitim programlarının sıkıcılığında arındırır, büyük düşünceler üzerinde odaklaşmayı sağlar; fikirleri yeniden formüle etmelerini, ilişkiler kurmaları ve belirli sonuçlara ulaşmaları için öğrenci ilgilerini merkeze alır; dünyanın karmaşık bir yer olduğundan gerçeğin bir yorum sorunu olduğunu öğrencileriyle paylaşır; öğrenmenin ve öğrenmeyi



değerlendirme sürecinin güç ve karmaşık bir çaba olduğunu belirler (Demirel, 2005). Öğretmen otorite değil sınıf içinde gözlemcidir. Sınıf yönetimi emir verme ya da zor kullanama ile yapılmaz. Denetim dolaylı duygusal ve zihinseldir (Şaşan, 2002).

Kamu personeli olmak isteyen öğretmenler için yapısalci yaklaşım bilgileri de önemlidir. Öğretmen adayları için Kamu Personeli Seçme Sınavında (KPSS) yapısalcilık ile sorular yer almaktadır (Kazandırır, Arslan ve Ege, 2008). Görev başındaki öğretmenler de hizmet-içi eğitim programlarına alınarak yapısalci kuram ve uygulamalar konularında bilgi, beceri ve tutumlarla donatılmalıdır (Yaşar, 1998).

Yapılandırmacı kuram ile ilgili olarak sınıfta iyi bir öğrenme-öğretme ortamının oluşturulması derin bir bilgi ve engin bir deneyim gerektirir. Buna rağmen, öğretmenler bu konuda bazı derli toplu bilgiler verilebilir. Öğretmenlere yapılandırmacı bir sınıf ortamının oluşmasına yardımcı olabilecek öneriler (1) öğrencileri özerk ve girişken olmaya yöreklendirmek, (2) öğrenci görüşlerinin dersi yönlendirmesine, öğretim yöntemlerini etkilemesine ve dersin içeriğini değiştirmesine izin vermek, (3) öğrencinin kendi bakış açısını oluşturmasına izin vermek, (4) açık uçlu sorularla öğrencileri sorgulamaya zorlamak ve soru sormalarının yolunu açmak, (5) öğrenciye kendi düşüncelerini geliştirmeleri için fırsat vermek, (6) öğrenciye kendi görüşü içindeki tutarsızlıkları, ortaya çıkarabileceği deneyimler sunmak, (7) soruları cevaplamaları için öğrencilere daha uzun süre tanımak, (8) öğrendiklerini ötelemeleri, doğada bezerlikler kurmaları için öğrencilere fırsat vermek, (9) öğrencilerin merakını diri tutmak, (10) çok yönlülük çerçevesinde, alternatif görüşler sunarak öğrencilerin geniş bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olmak ve farklılıktaki güzellikleri yakalamalarını sağlamak, (11) öğrendiklerini kendince anlamlandırma sürecinde öğrenciye rehberlik etmek, (12) öğrencinin düşünmeyi düşünmesi ve nasıl öğrendiği üzerine kafa yormasını sağlamak, (13) olayları yorumlarken basite indirgemek yerine, gerçek dünyanın karmaşıklığını göz önünde bulundurmak, (14) öğrenmeyi kitap satırları arasından değil, gerçek hayatın içinden örneklerle yapmak ve (15) hataları öğrencinin anlaması üzerine dönüt sağlamak için bir fırsat olarak kullanmak şeklinde sıralanabilir (Özden, 2003):



**Şekil 2.2. Yapılandırmacı Sınıfta Öğretmen ve Öğrenci**

Kaynak: Fer, S. ve Cırık, İ. (2007). *Yapılandırmacı Öğrenme, Kuramdan Uygulamaya*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları: 281.

### 2.3.0. Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Öğrenci

Sınıfta öğrencinin işlevi öğrenmektir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrencinin öğrenmelerinin bilgi haline dönüşebilmesi (öğrenilen bilginin uygulamaya yönelebilmesi) için bilginin yapılandırılması sürecinde davranışçı yaklaşıma göre bazı farklılıklar bulunmaktadır. Bu farklılıkların en önde gelenlerden bazıları düz anlatım yönteminin ve ders kitabının kullanımlarının ihmal edilebilir azlıkta bir seviyeye indirilmesidir. Bunlar yerine öğretmen öğrencinin bilgiyi yapılandırmasını aşağıda sayılan (kısaca detayları verilecek olan) öğrenme etkinliklerini düzenleyerek ve yöneterek sağlar. Çeşitli öğrenme etkinlikleri bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımda kullanılabilen belli başlı öğrenme etkinlikleri buluş yolu ile öğrenme yöntemi, aktif öğrenme yöntemi, işbirlikli öğrenme yöntemi, oyunla öğrenme yöntemi, örnek olay yöntemi, öykülendirme yöntemi, rol oynama yöntemi, yaratıcı drama yöntemi, gözlem gezisi yöntemi, problem çözme yöntemi, proje geliştirme yöntemi, soru-yanıt yöntemi, tartışma yöntemi, beyin fırtınası yöntemi, deney yöntemi ve benzeşim yöntemi şeklinde sıralanmaktadır (Fer ve Cırık, 2007):

Öğrencilerin sınıftaki etkinlikleri öğrenmeye yöneliktir. Ancak bu etkinlikler yapılandırmacı yaklaşımda öğrencilere bazı roller yüklemektedir. Yapılandırmacı

eğitim ortamında öğrencilerin rolleri geleneksel eğitim ortamındaki gibi edilgen olmayıp, tersine daha fazla etkin olurlar ve öğrenme sürecinde daha fazla sorumluluk üstlenmeleri, ilerideki öğrenmelerini kolaylaştıracağı düşüncesinden hareketle, zihinsel yapılarının gelişmesine katkıda bulunabilecek çevredeki her tür fırsat ve olanaktan yararlanmaya çalışmaları, grup içinde, grup dinamiğinin sağlanabilmesi için kendi paylarına düşen sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirmeye özen göstermeleri, birlikte çalıştıkları grubun üyelerini ve kendilerini nesnel olarak değerlendirerek grupta kendilerine yönelik her türlü eleştiriyi hoşgörölü bir biçimde karşılamaları, sınıfta etkili bir öğrenci-öğretmen etkileşiminin yanı sıra, dostluk ve içtenliğin egemen olduğu bir öğrenci-öğrenci etkileşiminin kurulmasına yönelik çaba göstermeleri ve öğrendiklerini yeni ortamlarda kullanmak ve uygulamak için her tür fırsatı değerlendirmeleri şeklinde sırlanabilir (Kindsvatter, Wilen ve Ishler, 1996 akt.: Yaşar, 1998):

Yapılandırmacı ortamda öğrencilerin davranışları motive edilmeyip öğrenme güdölari harekete geçirilmektedir. Buna göre, öğrenme güdölari ile öğrenciler öğrenmeyi ve bilgiyi yapılandırırılar. Yapılandırmacı sınıf ortamında öğrenciler ancak öğrenme merakları uyanarak ve öğrenmenin tadına vararak, öğretmenlerinin de öğrendiğini örnek alarak ve öğretmenlerinin onların öğrenmelerine dair beklentileri etkisi altında kalarak motive olurlar (Phelps, 2003).

#### **2.4.0. Öğretim Stratejileri ve Öğrenme Kuramları**

İnsanın hiçbir öğrenme kuramı ya da öğretme modeli olmadan da öğrenebildiği bilinmektedir (kendi kendine öğrenme). Ancak öğrenme olayının iyi tanınması ve öğretme modellerinin kullanılması, hem öğrenmeyi daha etkili ve verimli kılmakta hem de yeni becerilerin öğrenilmesini sağlayacak öğretim tarzlarının geliştirilmesi için öğrenme incelenmekte ve öğretim modelleri geliştirilmektedir (Altun, 2000). Öğrenme kuramları aşağıda ele alınmaktadır.

### 2.4.1. Davranışçı Yaklaşımda Öğrenme Modelleri

Davranışçı paradigmaya göre hem eğitim hem de öğrenme aynı süreç içerisinde bir davranış değişikliği olarak algılanır (Hesapçioğlu, 2005). Davranışçı eğitim bilimcileri, öğrenmede uyarı ve tepki yaklaşımını savunurlar (Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2003) ve öğrenmeyi çevrenin davranış üzerindeki gözlenebilir etkisi (tepkisel koşullanma I. Pavlov) ve insanın çevre üzerindeki gözlenebilir etkisi (edimsel koşullanma, B.F. Skinner) ile açıklarlar (Olkun ve Toluk Uçar, 2004). Edimsel koşullanma ödüle götüren (ya da cezadan kurtaran) bir davranışın yapılmasını öğrenmektir (Sarı ve Dilmaç, 2004). Diğer bir deyiş ile davranışın arkasından olumlu uyarıcı uygulayarak gerçekleştirilen koşullama, edimsel koşullamadır (Erden ve Akman, 1997). Bireyin öğrenmeden önce, öğrenme esnasında ve öğrenmeden sonra ödüllendirilmesi ya da cezalandırılması onun öğrenmesine etki etmektedir. Ödül, öğrenmeyi pekiştirmektedir (Başaran, 1991).

Sınıf yönetiminde kullanılan modeller zaman içerisinde araştırılmış, incelenmiş ve geliştirilmiştir. Bu konuda en derli toplu katkı davranışçı yaklaşım tarafından sağlanmıştır. Bunda davranışçı yaklaşımın geleneksel yaklaşım olmasında önemli payı olabilir. Davranışçı yaklaşıma ait sınıf yönetimi modelleri tepkisel model, önlemsel model, gelişimsel model ve bütünsel model şeklinde sıralanmaktadır (Başar, 1999; Gündüz, 2004; Yaka, 2006):

### 2.4.2. Bilişsel Yaklaşımda Öğrenme Modelleri

Bilişsel kuramcılar insan zihnini bir bilgisayara benzeterek bilginin dışarıdan duyular aracılığı ile algılandığını ve beyinde işlenerek anlamlı hale dönüştürüldüğünü kabul ederler. Bilişsel öğrenme kuramcılarına göre öğrenme bir bütündür ve bütün, parçaların toplamından büyüktür. Kavramsal anlama, küçük küçük parçalanmış, aralarında ilişki kurulmamış bilgi kırıntılarının öğrenilmesinden daha önemlidir. Bilişsel yaklaşımın insan zihnine mekanik bir yaklaşım sağlayarak aynı ortama maruz kalanların farklı anlamlar oluşturmayacağı görüşü eleştirilmektedir (Olkun ve Toluk Uçar, 2004).

### 2.4.3. Yapılandırmacı Öğrenme Modelleri

Yapılandırmacılık, bilgi ve öğrenme ile ilgili bir kuramdır ve bu kuram bilgiyi temelden kurmaya dayanır. Yapılandırmacılık yaklaşımında öğrenen, öğretme-öğrenme sürecinde etkin bir role sahiptir. Bu nedenle yapılandırmacı sınıf ortamı bilgilerin aktarıldığı bir yer değil; öğrencinin etkin katılımının sağlandığı, sorgulama ve araştırmaların yapıldığı, problemlerin çözüldüğü bir yerdir. Sınıf içi etkinlikler, öğrencilere zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmektedir (Yağcı, 2004).

Yapısalcılık kuramı temelinde nesnelciliğin olduğu bilişsel yaklaşımlardan gelişmiştir. Bu yaklaşım sınıf ortamında öğretmen merkezli öğretimden, öğrenci merkezli öğretime kayışı esas alır (Hacısalıhoğlu ve ark., 2003). Yapısalcılıkta ona temel veren bilişsellik özel bir duruma dönüşür iken, nesnelcilik yerini öznelciliğe bırakır. Aşağıda detaylı şekilde ele alınan öğrenme modelleri, yapısalcılık yaklaşımında öğretmenin öğrenmeyi yönlendirme ve düzenleme işlevleri açısından birer öğretim modeli olarak değerlendirilmelidir.

#### Yapılandırmacı Yöntemin 4 Aşamalı Modeli

Yapılandırmacı yaklaşımın ilk geliştirilen modeli 4 aşamalı model olarak kabul edilebilir. Bu model okul ortamında dört aşamalı olarak uygulanmaktadır. Modelin aşamaları aşağıda sıralanmaktadır (Atam, 2006):

1. Birinci aşama (dikkat çekme)
2. İkinci aşama (odaklama aşaması)
3. Üçüncü aşama (mücadele aşaması)
4. Dördüncü aşama (uygulama aşaması)

#### Yapılandırmacı Yöntemin 5E Modeli

Dört aşamalı bu modelin yanı sıra, beş aşamalı olarak uygulanan ve “5E Modeli” olarak bilinen bir model daha vardır. Bu model Karplus’un çalışmasına

dayanmaktadır (Karplus, 1974). Girme, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan bu modelin aşamaları aşağıda sıralanmaktadır.

1. Girme (enter/engage) aşaması
2. Keşfetme (explore) aşaması
3. Açıklama (explain) aşaması
4. Derinleşme (elaborate) aşaması
5. Değerlendirme (evaluate) aşaması

### **Yapılandırmacı Yöntemin 7E Modeli**

Yapılandırmacı öğretim modelinin bu iki uygulamasının yanı sıra, son yıllarda geliştirilen ve “7E Modeli” olarak bilinen bir model daha vardır. Bu model 5E modelinin daha gelişmiş bir üst modeli niteliğindedir (Eisenkraft, 2003). Bu modelde her bir aşamada öğretmen ve öğrencilerin neler yapması gerektiği aşağıda sıralanmaktadır:

1. Teşvik etme (excite) aşaması
2. Keşfetme (explore) aşaması
3. Açıklama (explain) aşaması
4. Genişletme (expand) aşaması
5. Kapsamına alma (extend) aşaması
6. Değiştirme (exchange) aşaması
7. İnceleme / sınama (examine) aşaması

### **2.5.0. Sınıf Yönetimi ile İlgili Kuramsal Görüşler**

Sınıf, özel bir öğretim ortamı olarak, eğitim sisteminin en alt, en küçük ve en son birimi, ancak eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Öğrenciler çok küçük yaşlardan itibaren sistemli kurallarla ilk kez sınıfta tanışırlar. Sınıfta örgün eğitimin vazgeçilmez temel öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretme-öğrenme yöntem ve teknikler, eğitim teknolojisi

ve zaman gibi birçok öge birlikte yer alır (Sarıtaş, 2000). Öğrenci-öğretmen ilişkisi birincil bir ilişki türüdür. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin ilgi, beklenti ve gereksinimlerini tanımayı gerektirir (Aydın, 2000). Sınıfın iyi yönetilmesi için öğretmenin bilgi ve beceriyle donatılmış olması gereklidir (Ilgar, 1996).

Eğitim plan ve programlarına yönelik öğrenme etkinliklerinin önemli bir kısmı sınıf ortamında olmaktadır. Sınıf içindeki bütün etkinlikler ve sınıf ile ilgili bütün koşullar öğrenme durumu öğretim hizmetinin niteliğini etkilemektedir (Tan, 2005). Sınıf yönetimi, başlangıçta disipline dayanan ve öğretmen otoritesinin sınıfta egemen kılınması anlamında kullanılmakta idi. Günümüzde ise sınıf yönetimi daha çok, öğrenmeyi sağlayıcı bir sınıf ortamının sağlanmasıyla açıklanmaktadır. Diğer bir anlatımla, sınıfta öğrenme için olumlu bir havanın sağlanması, öğretmenin alan bilgisine çok iyi hâkim olması ve mesleki deneyiminin olmasıyla sağlanabileceği vurgulanmaktadır. Bu nedenle sınıf yönetimini üstlenen öğretmenlerin yönetim kuramları, grup dinamikleri, iletişim ve eğitim psikolojisi alanlarında çok iyi yetişmiş olmaları gerekmektedir (Demirel, 2007). Etkili sınıf yönetimi becerisi, öğrenme için yapıcı bir sınıf ortamı tesis etme becerisidir (Moore, 2003).

Sınıf yönetimi üzerinde yapılan araştırmalar eğitim bilimleri içerisinde bazı dalların karşılıklı desteği ve etkileşimi ile geliştirilmiştir. Bu etkileşim üzerinde araştırmacılar incelemeler yapmışlardır. Sınıf yönetimi eğitim bilimleri içinde yer alan eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, psikolojik danışma ve rehberlik ve eğitimde ölçme değerlendirme anabilim dallarının etkileşimi sonucu gelişmiştir (Gündüz, 2004):

Hiçbir sınıf diğerinin aynı değildir. Diğer bir deyiş ile her sınıf kendisini belirleyen bileşenlerine göre farklı özelliklere sahip olabilmektedir. Ancak sınıfların çoğunda görülebilecek ortak özellikler aşağıda verilmektedir (Weinstein, 1996 akt.: Çelik, 2005; Gündüz, 2004):

1. **Çok boyutluluk:** Aynı anda sınıfta birden fazla etkinliğin gerçekleşmesidir.
2. **Yakınlık:** Sınıfta aynı anda birçok olay meydana gelir.

3. **Tahmin edememe:** Ne kadar iyi planlanırsa planlansın, sınıftaki olayların hepsinin önceden tahmin edilmesi mümkün değildir.
4. **Açıklık:** Sınıfta gizlilik yoktur. Sınıfta yaşananlar tüm öğrencilerin gözü önünde meydana gelir.
5. **Ortak tarih:** Sınıfın ilk gününden ana kadar geçen zaman diliminde yaşananlar sınıfın tarihini oluşturur. Ortak tarih bir anlamda sınıfın ortak bilinci olarak düşünülebilir.

### 2.5.1. Çevre

Sınıf yönetimi üzerinde çevrenin bazen olumlu bazen olumsuz fakat her zaman büyük etkisi vardır. Bundan dolayı çevre, sınıfın bir girdisi olarak düşünülebilir. Çevrenin etkileri (1) Sınıf içi çevre, sınıfın denetiminde olan ve her an değişiklik yapılabilecek iç çevre unsurları, (2) Yakın çevre, sınıfın denetiminde olmayan ama etkileme imkanı olan, organizasyonun faaliyet ve sonuçlarından etkilenebilen çevre, (3) Genel çevre ise, sınıfın tarafından etkilenmesi zor hatta imkansız olan fakat sınıfı ve yakın çevre elemanlarını etkileyen hususlardan oluşan ortam olmak üzere üç bölümde ele alınabilir (Korkmaz, 2006).

Bireyin içinde yaşadığı çevre onun davranışlarına etki etmektedir. Bina, tesis, donanım, sıcaklık, soğukluk ve çeşitli objelerden oluşan çevre birey tarafından şekillendirilmekte ise de aynı zamanda bireyi etkilemektedir. Sosyal çevreye uyum, okul ile aile arasındaki işbirliği, sınıfın fiziksel şartları, sınıfta oluşturulan atmosfer sınıf organizasyonunu olumlu yönde etkiler. Öğrenme-öğretme süreci; fiziksel, sosyal ve psikolojik yönden uygun bir ortamda gelişmektedir. Eğitimcinin işi ise bu ortamı uygun bir şekilde düzenlemektir. Bu düzenleme çevre ile birey arasında söz konusu çeşitli etkileşim alanlarının eğitim hedefleri doğrultusunda organize edilmesi ve yönlendirilmesini gerektirir. Bu işi üstlenen kişi öğretmendir. Öğretmen sınıfın yöneticisidir. Burada öğretmenin işinin çok kolay olduğu söylenemez. İyi bir sınıf düzeni öğrenciyi güdüler, öğrenme işini cazip hale getirip kolaylaştırabilir (Korkmaz,



2006). Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde çevresel faktörlere önem verilmesi yapısalcılık yaklaşımının eğitim üzerindeki etkisini göstermektedir (Gürol, 2003).

## **Aile**

Evrensel bir sosyal kurum olarak insanın en derin ve köklü nitelikteki özelliklerine dayanan aile, toplumun temel niteliklerini yansıtan en küçük toplumsal birimdir. Bireyin kişiliğinin gelişiminde ve öğrenmesinde, aile çevresi yüksek bir güce sahiptir (Çalık, 2006). Çocuğun toplumsal norm ve değerleri kazandığı ilk basamak ailedir (Celep, 2004). Diğer bir deyiş ile çocuğun toplumsallaşması ailede başlar (Akar, 2006). Öğrenci, aile çevresinin iyi ya da kötü yanlarını okula yansıtmaktan da kendini alamaz (Çalık, 2006). Çocuklar karşılaşabilecekleri sorunlarla başa çıkma yollarını ailede ve özellikle ana-babalarından öğrenirler. Ana babaların gelir düzeyi, meslekleri, öğrenim düzeyleri ve çocuk sayıları, çocuklarının ilgilerini, gereksinimlerini, okula uyumlarını ve okul başarılarını doğrudan etkileyebilmektedir (Bozgeyikli, 2006).

Ana-babanın kendi geleneksel alışkanlıklarından getirdiği değer yargıları, çeşitli kültürel değerler, çocuklarıyla ilgili rol beklentileri, çocuk ve gencin yeni yaşam biçimini algılayışları ve değerler alanıyla önemli ölçüde çelişebilmekte, genel olarak çocuk ve gencin kendine özgü bir birey olma özlem ve beklentileriyle, ana-babanın kendi yaşam biçimlerine, bilişsel formlarına uygun beklentileri arasında uzlaşmaz çatışmalar (kuşak çatışması) yaşanabilmektedir (Topses, 2006). Etkili bir sınıf yönetimi için aileler ile işbirliği yapmak ve iletişimde bulunmak gereklidir (Gelişli, 2004).

Ailenin gelir durumu, eğitim durumu, ailedeki birey sayısı, ailedeki çatışma ve aile baskısı, çocuğu olumlu veya olumsuz yönlerden etkilemektedir. Yine bu durumlar öğrencinin başarısına da etki yapmaktadır. Bu nedenle okul yönetiminin ve özellikle de öğretmenin aileyi tanınması gerekir. Ailenin çeşitli özelliklerinin bilinmesi, öğrencilerin sorunlarının çözümünde birinci derecede önemli kaynaktır. Öğrenciden beklenen çalışmalar aileye iletilmeli, öğrenmenin daha etkili olması ve sınıf sorunlarının azaltılması böylece sağlanabilir. Ancak, aileyi iyi tanıyan bir öğretmen

olumlu bir sınıf ortamı oluşturarak etkili bir sınıf yönetimi gerçekleştirebilir (Çalık, 2006).

Ana-baba ile öğretmen arasındaki anlaşmazlık nedenlerinden bir başkası ise, çocuğa ayrı açılardan bakma eğilimleridir. Bu yüzden, ana-baba ile öğretmen arasındaki kurulacak anten, her iki tarafın çocuk kadar kendilerini tanınması ile gerçekleşebilir. Bu konuda her iki taraf için yararlı olabilecek bir girişim, ana-baba eğitimidir. Bu eğitimin amacı, ana veya babanın öğretmenle görüşmek için okula gittiği zaman kendinden emin olması ve aşağılık duygusuna kapılmamasıdır. Öğretmenin insan ilişkileri ve iletişim tekniklerinde, bu havayı yaratabilecek kadar yetişmiş olması gerekir (Ülke, 2006).

Öğretmen, aileler ile ilişkisini sürekli ve düzenli bir biçimde sürdürmeye çaba göstermelidir. Öğretmenin sabırlı, anlayışlı, duyarlı ve adil oluşu ailenin en önde gelen beklentileridir. Buna karşılık öğretmen de ailelerden, dürüstlük, hoşgörü ve işbirliği çabası beklemektedir. Aile ile işbirliğine girmeyi düşünen öğretmen, onların çekingenliğini gidermesi, onları soru sormaya ve fikirlerini söylemeye özendirilmesi ve okula ilişkin problemlerin çözümüne yardımcı olmalarını sağlaması gerekir (Çalık, 2006).

Ana-babanın öğretmenden, öğretmenin ana-babadan beklediği davranışlar toplum ve kültüre göre değişir. Öğretmenin sabırlı, anlayışlı, duyarlı ve adil oluşu, bu beklentilerin başta gelenleridir. Genellikle öğretmenlik bilgi ve becerisinin ilk beklenti olmadığı görülmüştür. Bunlara karşılık öğretmenin, ana-babadan bekledikleri, dürüstlük, sebat, hoş görme ve işbirliği çabasıdır. Ana-baba ile işbirliğine girmeyi düşünen öğretmenin, onların çekingenliğini gidermesi onları soru sormaya ve fikirlerini söylemeye özendirilmesi, okula ilişkin problemlerinin çözülmesine yardımcı olması gerekir (Ülke, 2006).

Aile ile öğretmen arasındaki anlaşmazlık nedenlerinden biri, her iki tarafın çocuktan olan beklentilerindeki farklılıktır. Bazen bunlardan birinin çocuğa kazandırmak istediği davranışı diğeri değiştirmek ister. Böyle anlaşmazlık durumlarında çocuk, ne yapacağını bilemez ve sorunlu bir duruma gelir. Aile ile öğretmen arasındaki

ilişkileri olumluya dönüştürecek önlemlerin başında, karşılıklı özveri yoluyla kurulacak işbirliği gelir. Böyle bir işbirliği sonucu her iki tarafta, anlayış, doyum, statü ve yakınlık kazanır (Çalık, 2006).

Okul-aile ilişkilerindeki uyum ve başarı, öğrencinin eğitimine yansır. Dolayısıyla aile ile ilişkiler büyük bir özen içinde yürütülmelidir. Öğretmen, aile ile kurulan ilişkide özel bir öneme sahiptir. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde olduğu gibi, öğretmen-aile (veli) ilişkilerinde de içtenlik ve nezaket egemen olmalıdır. Kuşkusuz bazı aileler ile kurulan ilişkilerde uygar bir üslubun yerleşmesi, tarafların birbirlerini tanımaları, yaklaşmaları, zamana bağlıdır. Bu durum genellikle, aile ve öğretmenin eğitim anlayışlarının farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Böyle durumda öğretmen, hoşgörü ve esneklik göstermeli; ancak aileden beklentilerini açık ve anlaşılır bir dille (iletişimle) anlatmayı sürdürmelidir. İnsanların birbirlerini tanımaları, anlamaları için yeterli değildir. Anlamak daha yakın bir sosyal ilişkiyi ve empatik bir iletişimi gerektirir. Öğretmen aile (veli) ile ilişkilerinde, başarısızlığa yer vermemelidir. Çünkü böyle bir durum, öğrencinin eğitimi açısından olumsuz sonuçlara neden olabilir (Ülke, 2006).

## **Okul**

Okul toplumdaki bireylerin eğitilmesi işlerini üstlenen kurumların ortak adıdır. Okullar formal eğitim veren kurumlardır. Okul yönetimi, bir bakıma eğitim yönetiminin sınırlı bir alanda uygulanmasıdır (Çalık, 2006). Okul ayrıca, bütün değerlere açık ve geliştirici bir takım amaçları gerçekleştirmek üzere meydana getirilmiş sosyal bir örgüttür (Ülke, 2006). Her okul, içinde bulunduğu topluma göre öğrenci yetiştirir (Kaya, 2006).

Sınıf, içinde bulunduğu okulun bir parçasıdır. Bu nedenle okulun fiziki ve psikolojik yapısı sınıf yönetimini etkiler. Okul ve sınıfın birbirlerinden ayrı olarak düşünülebilmesi de söz konusu değildir. Okulun özellikleri ve iklimi, sınıfı ve sınıf yönetimini etkilemektedir. Sınıf yönetiminin başarısı okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Sınıfların fiziki düzeni, kapasitesi, kullanılacak araç ve gereçler nihayetinde

okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Bunun yanında sınıf yönetimini etkileyecek kararlar da okul yönetimi tarafından alınır (Çalık, 2006).

### **2.5.2. Sınıf Düzeni**

Sınıf düzenini eğitim için düzenlemek öğretmenler için sınıf yönetimi becerilerinin kapsamında sayılmaktadır. Sınıf düzeni (a) fiziksel düzen ve (b) psikolojik, sosyal ve pedagojik düzen olmak üzere iki ayrı alt başlık halinde aşağıda ele alınmaktadır.

#### **Sınıf Ortamının Fiziksel Düzeni**

Eğitsel amaçların biçimine, türüne ve özelliğine göre eğitim ortamlarının özellikleri ve düzeni de değişebilir (Yılmaz, 2006). Sınıf ya da dersliğin fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesi çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Öğrencilerin okula karşı olumlu tavır geliştirmeleri için mutlaka görsel uyarıcılara, iyi bir organizasyona, yeterli hareket alanına, emniyetli ve sevecen bir ortama sahip olmaları gerekir. Öğretmeni bu ortamı en iyi şekilde düzenlemek için planlı bir çalışma içine girmelidir (Topses, 2006).

Öğrenme-öğretme ortamının fiziksel değişkenleri olarak; öğrenci sayısı, ısı, nem, ışık, renk, gürültü, temizlik, görünüm, oturma düzeni, sınıfın yerleşim düzeni, ses ve akustik düzen sayılabilir (Çeliköz, 2006; Korkmaz, 2006).

#### **Sınıf Ortamının Psikolojik, Sosyal ve Pedagojik Düzeni**

Sınıf ortamlarının düzenlenmesinde psikolojik (ilgi, algı, dikkat, gelişim, tutum vb.) değişkenler ve sosyal (iletişim, grup, kural, sorumluluk vb.) değişkenler ile pedagojik (davranış, hedef, konu, hazırbulunuşluk, yaşantı, teknoloji, öğrenme, program, öğretim, yöntem, teknik, strateji vb.) değişkenler dikkate alınmalıdır (Çeliköz, 2006). Esneklik, güvenlik, ulaşılabilirine, etkileşimlilik, ekonomiklik, kullanışlılık, katılımcılık, etkililik ve çekicilik ortamın organizasyonunda dikkate alınması gereken temel ilkeler olarak sıralanabilir (Yaşar, 1998; Çeliköz, 2006; Korkmaz, 2006).

### 2.5.3. Sınıfta Etkileşim ve Zaman Yönetimi

Sınıftaki etkileşimi yönetebilmek ve zaman planlamasını yürütebilmek sınıf yönetimi becerilerinin kapsamında sayılmaktadır. Bunun için konu (a) sınıf içi iletişim ile (b) etkileşim zaman yönetimi ve plan olmak üzere iki ayrı alt başlık halinde aşağıda ele alınmaktadır.

#### Sınıf İçi İletişim ve Etkileşim

Yapılandırmacı öğrenmede iletişim ağı çok önemlidir. Yapılandırmacı öğrenmede öğrenci zihinsel süreçlerin, becerilerin ve işlemlerin dile dökülerek (aynı zamanda semboller, görseller, grafik ve yazı ile) gelişmesini sağlayan yapılandırmacı bir iletişim kurar. Öğrenciler öğrenirken (öğrenmeleri için gereksindikleri yardımı isterlerken de) kendi anlama süreçlerini yansıttıkları şekilde bilgilerini düzenleyerek paylaşırlar (Güneş, 2007).

Etkileşim (interaction) birbirini karşılıklı etkileme sürecidir. Bu süreç, eğitimde bireyin, çevresiyle ve diğer bireylerle sürekli etkileşim içinde olduğunu ortaya koyar. Ancak, sınıf içinde ele alındığında öğretmen ile öğrenci, öğrenci ile öğrenci, öğrenci ile öğretmenin sürekli bir etkileşim süreci söz konusu olmaktadır (Demirel, 2005).

Sınıf içi etkileşim süreci, öğrenme yaşantılarının kazanılmasında ve öğretim hizmetinin niteliğini arttırmada en önemli faktörlerden biridir. Çünkü, öğretim sürecinde, öğretmen ve öğrencileri içeren etkileşim ortamının okul başarısı üzerindeki etkilerini çeşitli araştırma ve uygulamalar ortaya çıkarmaktadır. Okul başarısını ve öğretim hizmetinin niteliğini arttırıcı en önemli öğelerin, ipucu, pekiştirici, dönüt, düzeltme ve öğrenci katılımı olduğu vurgulanmaktadır.

Sınıf içi etkileşim, her yönüyle öğretmen ve öğrenci ilişkilerini, sınıf içi iletişimi, sınıfın yönetimini, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri ile araçların kullanılmasını, öğretmen ve öğrencilerin çok boyutlu özelliklerini ve davranışlarını içermektedir (Demirel, 2005).

Sınıf içi etkileşim sürecinde, öğretmen-öğrenci ilişkileri incelendiğinde her sınıfın öğrenmeyi olumlu ve olumsuz yönde etkileyeceği bir atmosferi, iklimi bulunmaktadır. Sınıf atmosferi ise öğretmenin izlediği öğretim yaklaşımı, yöntemi ve tekniği ile kullandığı araç-gereç ve izlediği iletişim sanatı ile sağlanır. Sınıf içinde iletişim sanatını başarıyla uygulayabilmek öğretmen-öğrenci etkileşiminin yönüne bağlıdır (Garrison ve Magoon, 1972).

Öğretmenler için sınıf yönetiminde soru sorma, öğrencinin zihinsel süreçleri hakkında bilinçlenmesini sağlayarak öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli bir tekniktir. Bu amaçla öğretmen öğrenciye sorular sormak, yollar göstermek, cevaplar almak, şüpheler oluşturmak, durumundadır. Wang ve diğerleri öğrencilere sorulacak soruları aşağıdaki gibi gruplandırmışlardır (Wang ve ark., 1994 akt.: Güneş, 2007):

**a) Öğrencinin bilinçli öğrenmesine yönelik sorular**

1. Niçin bu süreci izledin?
2. Başarın hakkında ne düşünüyorsun?
3. Senin için yeni olan ne?
4. Neyi değiştirdin?
5. Ne öğrendin?

**b) Öğrenciyi karşılaştırma yapmaya yönelten sorular**

1. Bu metindeki ifadeler arasındaki fark nedir?
2. İki aşama arasında hangisini tercih edersin? Niçin?
3. Bu metinde farklı olan kim?

**c) Öğrencinin kendini değerlendirmeye yönelik sorular**

1. Başarı durumun nedir?
2. Hangi başarı düzeyinde olmak seni memnun eder?

**d) Öğrenciyi düşüncesini söylemeye yönlendiren sorular**

1. Bu konuda ne düşünüyorsun?
2. Yaptıklarınla ilgili hangi güçlüklerle karşılaştın?

3. Bu etkinlikle ne öğrendin?

4. Önceden ne biliyordun?

#### **e) Öğrencinin bilgilerini aktarmasını sağlayan sorular**

1. Benzer bir etkinlikte neleri yeniden kullanırsın?

2. Neleri değiştirirsin? Niçin?

#### **f) Öğrencinin öğrenme tekniklerini geliştirici sorular**

1. Kullandığın öğrenme tekniklerinin yararı nedir?

2. Başka hangi öğrenme teknikleri kullanılabilir?

3. Hangi öğrenme tekniğini kullanmıyorsun? Neden?

Öğretmen öğrencilere, ‘evet’, ‘hayır’ yanıtı gerektiren sorular yöneltmekten özellikle kaçınır (Yaşar, 1998).

Yapılandırıcı yaklaşım açısından soru ve cevap öğrenmede büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle öğrenciler soru sormaya cesaretlendirilmeli ve sorulan her soruya cevap verilmelidir. Sınıflarda öğrencilerin sordukları sorular dolaylı ve dolaysız sorular olmak üzere genellikle iki tür altında incelenebilir. Dolaysız sorular ‘evet’ ya da ‘hayır’ diye cevaplanan sorulardır. Bu cevaplamalarda uzun uzun düşünmeye gerek bulunmayabilir. Dolaylı sorular ise açık uçlu sorular olup, bunları cevaplamadan önce öğretmenin düşünmesi gerekmektedir. Öğrenciler de soru sordukları sorulara hem uygun hem de uzun cevaplar beklerler. Öğrenciler aldıkları cevapların bazılarını yeterli bazılarını da yetersiz bulabilmektedirler. Uzun cevaplar daha fazla bilgiyi açığa çıkarma özelliğindedirler. Öğretmen, öğrenciler tarafından sorulan bütün sorulara cevap vermeye çalışmalı ve soruları geçiştirmemelidir. Böyle yapılmaz ise, soru soran öğrenci zor durumda bırakılmış olabilir (Güneş, 2007).

#### **Zaman Yönetimi ve Plan**

Davranışçı yaklaşımda ‘zaman yönetimi’ başlığı altında işlenen konular yapısalıcı yaklaşım ile değişime uğramıştır. Yapılandırıcı yaklaşımda zaman yönetimi ‘plan program’ başlığı çerçevesinde ele alınır.

Yapılandırmacı anlayış uyarınca öğretmen öğrenci başarısını değerlendirmede de test sonuçlarından daha çok, düzenli olarak gerçekleştirdiği gözlemlerinden yararlanır. Bu amaçla öğretmen, sınıfta kullanılmak üzere gözlem formları hazırlar ve öğretim sırasında sürekli kayıtlar tutar. Öğretim sonunda da, ya bire bir ya da gruplar halindeki öğrencilerle öğrenme sonuçlarını tartışır. Kısacası, yapısalcı ortamda öğretmenin rolü, kesinlikle bilgi aktarmak değildir. Sınıfta bir öğrenme ortamı oluşturarak öğrenciyi o ortamın etkin bir üyesi haline getirip öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Yaşar, 1998).

### **2.6.0. İlgili Yurt İçi ve Yurt Dışı Araştırmalar**

Bu bölümde öğretmen yeterliğine ilişkin yurt içinde ve yurt dışında yapılmış bazı araştırmalara yer verilmiştir.

#### **2.6.1. Yurt İçinde Yapılmış Konu İle İlgili Bazı Araştırmalar**

Celep (2000) öğretmenlerin yeterlik inançlarının öğretmen ve öğrenciyi öğretim sürecinde ne şekilde etkilediği üzerine bir araştırma yapmıştır. Celep bu çalışmasında öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve okul yönetimi ile olan ilişkileri ile yeterlik inançları ve öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğrenci kontrolü üzerindeki etkileri araştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonuçları öğretmen yeterlik inançlarının cinsiyetlerinden, yaş ve kıdemlerinden ve eğitimlerinden etkilendiğini göstermektedir.

Zengin (2003), araştırmasında ilköğretim öğretmenlerinin yeterlik algıları, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin yeterlik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği, genel olarak, yeterlik algıları yüksek olan ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta daha olumlu davranışta buldukları bulunmuştur.



Akın (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişkiyi inceleyen yüksek lisans tezinde, yaptığı işte başarılı olamayan öğretmenlerin iş doyumlarının genellikle düşük olduğunu ve öğretmenlerin yaptığı işte başarılı olmaları büyük ölçüde sınıflarını iyi yönetmelerine ve dolayısıyla sınıf yönetimi becerilerinin yüksek olmasına bağlı olarak ortaya çıktığını bulmuştur. Sonuç olarak, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı düşük düzeyde bir ilişki bulunmuştur.

Burç (2006), ilköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterliklerini incelediği yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlikleri hakkındaki görüşlerin cinsiyete, yaşa ve öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediğini bulmuştur.

Erol (2006), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşlerini incelediği başlıklı yüksek lisans tezinde öğretmen görüşleri üzerinden ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde belirli bir aksaklık ve problem bulunmamıştır.

Çimen (2007), araştırmasında kamu ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik yaşantıları, yeterlik algıları ve bu kavramların birbirleri ile ilişkisini saptayarak, öğretmen tükenmişliğinin önlenmesinde eğitim yönetimine yeni katkılar sağlamayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla öğrencilerle daha yoğun iletişim içinde olmalarından dolayı öğrencilerin gelişimini gözlemleme olanağına sahip olduklarından öğretmen yeterlik algısının sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları saptanmıştır. Buna göre öğrencisini tanıyan kişisel özelliklerini bilen bir öğretmen onun derse katılmasının nasıl sağlanacağına daha fazla farkındadır. Araştırmada ayrıca, kendilerini mesleki açıdan yeterli olarak algılayan öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumlu davrandıklarını ifade ederken, kendilerini yetersiz olarak algılayan öğretmenler veli ve öğrencilerin sorumluluklarını yerine getirmediğini belirtmişlerdir.

Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu'nun (2008) çalışmasının amacı, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin yeterlik inançlarını belirlemektir. Tarama modelindeki araştırmada, veri toplama aracı olarak Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında, Ankara il merkezinde görev yapan 250 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada, yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada Woolfolk ve Hoy (1990) tarafından geliştirilmiş ölçek kullanıldığından ele alınan boyutlar ölçeğin bu versiyonuna ait olmakla sonuçlar çağdaş araştırmalar ile karşılatırılabılır özellikte değildir.

Ekici'nin (2008) çalışmasının amacı, sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemektir. Çalışma 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü öğrencilerinden 91'inin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada kullanılan öğretmen yeterlik ölçeği (öğrenci meşguliyeti, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda) geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 0.94 olarak bulunmuştur. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Yurt içinde yapılan araştırmalar öğretmen yeterliğinin öğrenci meşguliyeti, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi açılarından sınıf yönetimi becerileri ile ilgili olduğunu göstermektedir. Ancak sınıf yönetimi boyutundaki öğretmen yeterliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi ya da farklılaşmayı inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. İş doyumu ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar olsa da öğretmen yeterliği ile iş doyumu arasındaki ilişkinin yurt içinde yapılan araştırmalarda incelenmediği görülmektedir.

### 2.6.2. Yurt Dışında Yapılmış Konu İle İlgili Bazı Araştırmalar

Gordon (2001) araştırmalarda öğretmen yeterliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki üzerinde yeterince durulmadığını ileri sürerek, 21 ilköğretim okulunda görev yapan, okul-öncesi ile 4. sınıf arasını kapsayan 289 ilköğretim öğretmenlerini yeterlik algılarına göre düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç gruba ayırmış; orta düzeyde yeterliği olanları dışarda bırakarak 96 yüksek ve 93 düşük yeterlik algılarına sahip öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini karşılaştırmıştır. Araştırmada öğretmen seçimi, staj ve hizmet-içi eğitim konuları araştırma konusu açısından tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre yüksek yeterlik algısına sahip öğretmenlerin oldukça iyi gelişmiş sınıf yönetimi becerilerinin bulunduğunu, fakat düşük yeterlik algılarına sahip öğretmenlerin bu konuda zayıf oldukları ve sınıfta kızgınlık ve stres altında olduklarında ağır cezalar uyguladıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları gelişmiş öğretmen yeterliğininin sınıf yönetimi becerilerinin önemli bir belirleyicisi olduğunu ortaya koymuştur.

Tschannen-Moran ve Hoy (2002) yaptıkları çalışmada öğretmen yeterliğine etki edebilecek değişkenleri belirlemeyi amaçlamışlar, ve öğretmen yeterliği ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki güçlü ilişkiyi görmenin yanında öğretmen yeterliğine cinsiyetin etki etmediği, ancak kıdemin etki ettiği bulunmuştur. Okul-öncesi eğitimden orta öğretime kadar uzanan yelpaze içerisinde öğretmen yeterliğinin en yüksek olduğu öğretmen grubunun ilköğretim birinci kademe öğretmenleri olduğu da belirlenmiştir.

Hutchinson (2004) Uluslararası Bakalorya Programının tasarlanması ve uygulanmasına yönelik akademik bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yüksek yeterlik düzeyine ve sınıf yönetimi becerilerine sahip oldukları görülmüştür.

Bartholomew-Mabry (2005) matematik öğretmenlerinin yeterlikleri ve iş doyumlarınınin günlük uygulamalardaki rolünü araştırmak üzerine bir tez çalışması yapmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin yeterlik algıları onların öğretmen arkadaşları ve okul çevresinden kişilerle olan etkileşimlerini ve mesleki bağlılıklarını da

etkileyerek meslekte kalma kararlarında önemli rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca müfredat değişiklikleri sayesinde öğretmenlerin öğrettikleri konuların kendi öğrendikleri gibi olmadığı ve mesleklerini kendi öğrendikleri gibi yapamadıklarına da dikkat çekmişlerdir.

Adams ve Forsyth (2006) yapılan araştırmaları yeterli bulmayarak, öğretmenlik mesleğinde yeterliğin kaynakları üzerine araştırma yapmıştır. Araştırmacılar bu kaynakların öğretmenlerin öğretme kapsamını ve uygulamalarını geliştirerek okul başarılarını iyileştirdiği belirlemişlerdir. Bu noktadan hareket ile öğretmenlerin görevlerini kolaylaştırıcı ve olanak tanıyıcı okul yapısının yeterlik algıları üzerinde sosyo-ekonomik durum ve öğretim kurumu kademesinden daha çok etkili olduğu bulunmuştur.

Zientek'in (2007) araştırmasında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri geliştirmek için öz-yeterliklerinin geliştirilmesi bir yaklaşım olarak kullanılmıştır. Araştırma 4. Sınıf ile 12. Sınıf arasını kapsayan 513 öğretmen üzerinde yürütülmüştür. Yeterlik becerilerinin belirleyicileri arasında sınıf yönetimi becerilerinin olduğu bulunmuştur. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre sınıf yönetimi becerilerinin geliştirilmesi öğretmenlerin yeterlik duygularının artmasına yol açmıştır.

Wolters ve Daugherty (2007) tarafından 1025 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada sınıf yönetimi becerilerinin öğretmen yeterliğini açıklamada kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Öğretmenin sınıfın amaç yapısı üzerinde belirleyici bir özelliği bulunduğundan, sınıfın amaç yapısı hem öğretmenin yeterliğinden hem de sınıf yönetimi becerilerinden etkilenmektedir. İlköğretim gibi eğitimin ilk basamaklarında görev yapan öğretmenler daha ileri eğitim kademelerinde görev yapan öğretmenlere göre sınıf amaç yapısı bakımından performanstan çok hakimiyet gösteren etkinlik düzenleme yaklaşımı sergilemektedirler. Araştırmada kıdemli öğretmenlerin daha az kıdemli olanlara göre daha yüksek yeterliğe sahip olduğu bulunmuştur.

Öğretmen yeterliği üzerine araştırmaların yurt dışında çok önceleri başladığı ve bu kavrama ait uygun bir ölçek geliştirme çalışmalarının kuramsal gelişmelere de paralel olarak uzun yıllar aldığı görülmektedir. Yurt dışında yapılan araştırmalar

öğretmen yeterliğinin öğrenci meşguliyeti yeterliği, öğretim stratejileri yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği boyutları altında incelenebileceğini bulabilmek için bir çok boyutlandırma denemeleri yapılmıştır. Bu nedenle yurt dışı araştırmalar ele alınırken söz konusu araştırmaların bu boyutlandırma düzeyine gelip gelmediğine bakmak önem taşımaktadır. Sınıf yönetimi becerileriyle öğretmenlerin yeterlik algılarının geliştirilebileceği üzerine yapılan araştırmalar dikkat çekicidir. Araştırmacılar bu konuda okul yönetiminin önemli roller oynayabileceğine işaret etmektedirler. Bu konuda diğer önemli rol oynayabilecek olan değişkenin öğretmenlerin sosyo-ekonomik durumları olduğu da yurt dışında yapılan araştırmaların bulguları arasındadır.

## BÖLÜM III

### 3.0. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplamada kullanılan ölçme araçları, veri toplama işlemi ve verilerin çözümlenmesinde uygulanan istatistiksel tekniklere ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

#### 3.1.0. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel – tarama (survey) yöntemine göre düzenlenmiştir. Araştırmanın bağımlı değişkenini öğretmenlerin yeterlik algıları, bağımsız değişkenlerini ise öğretmenlere ait demografik değişkenler (yaş, kıdem, cinsiyet, medeni durum, çocuk sahibi olma durumu ve ailelerinde başka öğretmen olma durumu) ile sınıf yönetimi beceri düzeyleri oluşturmaktadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu üzere tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006). Okul tarama araştırması (*survey*); okullarda var olan ya da ilerde olması olası sorunları çözmek için önceden önlem almak amacı ile planlanan mikro çalışmalardır. Bu tip araştırmalarda çalışmanın ana konularını okul ortamında veya okula etki eden dış öğeler oluşturmaktadır (Karasar, 1981).

#### 3.2.0. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ili Anadolu yakasında Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Araştırmada kolayda örneklem yöntemi uygulanmıştır. Bu çalışmada da olduğu gibi, araştırma evreni içinde yer alan elemanların niteliksel ve niceliksel özelliklerine dair önceden kesin bir bilgi olmadığı durumlarda, istatistiksel olarak tesadüfi olmasa bile, belirli bir örneğe dayalı olarak elde edilen bilgiler ışığında mevcut durum hakkında birtakım kestirimlerde bulunabilmek için kolayda örnekleme yönteminden yararlanılabilmektedir. Kolayda örnekleme yönteminde amaç, kolayca ulaşılabilir birimlerin seçilmesiyle örneklemin oluşturulması yönündedir (Durmuş, 2003). Olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniği araştırmacıya, kendi yargısına güvenerek oluşturacağı bir dizi alternatif örnekleme teknikleri sunar. Olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme yöntemi bu araştırmada kullanılması bakımından daha uygundur. Bu teknikte, örneği oluşturan elemanlar araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişilerden oluşur (Altunışık vd., 2004). Araştırmacının (yaşadığı ve çalıştığı mahal açısından) araştırmayı yürütebilmesi açısından kolaylık sağladığı yönü dikkate alınarak bu örnekleme yöntemi seçilmiştir. Kolayda örneklem yöntemi araştırmaya veri sağlamak açısından yeterli görülmüş ve araştırmanın yürütülmesini sağlayacak beklenen kolaylığı da sağlamıştır.

Araştırmaya İstanbul ili Anadolu yakasında Kadıköy İlçesi'nde, Ataşehir İlçesi'nde ve Maltepe İlçesi'nde bulunan 15 adet okullarının birinci kademesinde görev yapan öğretmenler dahil edilmiştir. Araştırmaya dahil edilen söz konusu 15 ilköğretim okullarının ilçelere göre dağılımı aşağıda verilmektedir. Kadıköy İlçesi'nde 30 Ağustos İ.Ö.O., Bostancı Atatürk İ.Ö.O., Leman Kaya İ.Ö.O., Bostancı İ.Ö.O. ve 23 Nisan İ.Ö.O. (beş adet ilköğretim okulu). Ataşehir İlçesi'nde Sait Cordan İ.Ö.O., Hasan Akan İ.Ö.O., Kayışdağı İ.Ö.O., Ata İ.Ö.O. ve Hasan Leyli İ.Ö.O. (beş adet ilköğretim okulu). Maltepe İlçesi'nde ise Muhzine Zeynep İ.Ö.O., Celal Avşar İ.Ö.O., Fevzi Çakmak İ.Ö.O., Kadir Has İ.Ö.O. ve Kadir Rezan Has İ.Ö.O. (beş adet ilköğretim okulu).

Araştırmanın örneklemini ise 173 ilköğretim okulu öğretmeni oluşturmaktadır. Örneklemin ilçelere göre dağılımı Tablo 3.1'de verilmektedir.

**Tablo 3.1. Öğretmenlerin İlçelere göre Dağılımı**

	N	%
Kadıköy	37	21,4
Ataşehir	70	40,5
Maltepe	66	38,2
Toplam	173	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ilçelere göre dağılımına ait frekanslar incelendiğinde, 173 ilköğretim öğretmenin %40,5'inin Ataşehir, %38,2'sinin Maltepe ve %21,4'ünün Kadıköy ilçelerinde görev yaptıkları görülmektedir (bkz. Tablo 3.1).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş gruplarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.2. Öğretmenlerin Yaş Gruplarına göre Dağılımı**

	Yaş Grupları	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli	38 den küçük	58	33,5	34,3	34,3
	39-46 arası	58	33,5	34,3	68,6
	47 den büyük	53	30,6	31,4	100,0
	Toplam	169	97,7	100,0	
Cevapsız		4	2,3		
Toplam		173	100,0		

Araştırmada öğretmenlerin 4'ü yaş sorusunu cevapsız bırakmıştır. Yaş sorusuna verilen cevaplar üzerinden standard sapmanın (6,86) yarısının ortalama yaş değeri olan 42,2'ye (ortalamanın standart hatası 0,53'dür) eklenmek ve çıkarılmak sureti ile yaş gruplarının sınırları belirlenmiştir. Öğretmenlerin yaşları 39-46 arası yaş ile bu gruptan daha küçük yaşta olanlar ve daha büyük yaşta olanlar olmak üzere üç gruptan oluşmuştur.



Araştırmanın yapıldığı örnekleme ait ilköğretim öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde geçirdikleri yıllar, mesleki kıdemlerine ait istatistiksel dağılım aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.3. Öğretmenlerin Kıdemlerine göre Dağılımı**

	Kıdem Grupları	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli	13 yıldan az	67	38,7	39,4	39,4
	14-22 yıl arası	58	33,5	34,1	73,5
	23 yıldan çok	45	26,0	26,5	100,0
	Toplam	170	98,3	100,0	
Cevapsız		3	1,7		
Toplam		173	100,0		

Araştırmada öğretmenlerin 3'ü kıdem sorusunu cevapsız bırakmıştır. Kıdem sorusuna verilen cevaplar üzerinden standard sapmanın (7,716) yarısının ortalama kıdem değeri olan 18,05'e (ortalamanın standart hatası 0,59'dur) eklenmek ve çıkarılmak sureti ile kıdem gruplarının sınırları belirlenmiştir. Öğretmenlerin kıdemleri 14-22 yıl arası kıdem ile bu gruptan daha küçük yaşta olanlar ve daha büyük yaşta olanlar olmak üzere üç gruptan oluşmuştur.

Araştırmanın yapıldığı örnekleme ait ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.4. Öğretmenlerin Cinsiyetlerine göre Dağılımı**

		N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli	Kadın	129	74,6	76,3	76,3
	Erkek	40	23,1	23,7	100,0
	Toplam	169	97,7	100,0	
Cevapsız		4	2,3		
Toplam		173	100,0		

Araştırmada öğretmenlerin 4'ü cinsiyet sorusunu cevapsız bırakmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenin cinsiyetlerine göre dağılımına ait yukarıdaki frekans tablosu incelendiğinde, %76,6'sının kadın, %23,7'sinin erkek oldukları gösterilmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin medeni durumlarına göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.5. Öğretmenlerin Medeni Durumlarına göre Dağılımı**

	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli Evli	143	82,7	84,1	84,1
Bekar	27	15,6	15,9	100,0
Toplam	170	98,3	100,0	
Cevapsız	3	1,7		
Toplam	173	100,0		

Araştırmada öğretmenlerin 3'ü medeni durum sorusunu cevapsız bırakmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenin medeni durumlarına göre dağılımına ait yukarıdaki frekans tablosu incelendiğinde, %84,1'inin evli, %15,9'unun **bekar** oldukları gösterilmektedir.

Araştırmanın yapıldığı örnekleme ait ilköğretim öğretmenlerinin çocuk durumuna göre dağılımları aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.6. Öğretmenlerin Çocuk Durumuna göre Dağılımı**

	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli Var	146	84,4	85,9	85,9
Yok	24	13,9	14,1	100,0
Toplam	170	98,3	100,0	
Cevapsız	3	1,7		
Toplam	173	100,0		

Araştırmada öğretmenlerin 3'ü çocuk durumu sorusunu cevapsız bırakmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenin çocuk durumlarına göre dağılımına ait yukarıdaki frekans tablosu incelendiğinde, %85,9'unun çocuklarının olduğu, %14,1'inin çocuklarının olmadığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ailelerinde başka öğretmen olma durumuna göre dağılımı aşağıdaki tabloda verilmektedir.

**Tablo 3.7. Öğretmenlerin Ailelerinde Başka Öğretmen Olma Durumuna göre Dağılımı**

	N	%	Geçerli %	Kümülatif %
Geçerli Var	89	51,4	52,4	52,4
Yok	81	46,8	47,6	100,0
Toplam	170	98,3	100,0	
Cevapsız	3	1,7		
Toplam	173	100,0		

Araştırmada öğretmenlerin 3'ü ailelerinde başka öğretmen olma durumu sorusunu cevapsız bırakmıştır. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenin ailelerinde başka öğretmen olma durumlarına göre dağılımına ait yukarıdaki frekans tablosu incelendiğinde, tabloda öğretmenlerin %52,4'ünün ailesinde başka öğretmen var iken %47,6'sının ailesinde başka öğretmenin bulunmadığını gösterilmektedir.

### 3.3.0. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan verileri toplamak için öğretmenlere ait bazı demografik bilgileri belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 'Kişisel Bilgi Formu', öğretmen yeterlik algıları için Öğretmen Yeterliği Ölçeği, sınıf yönetimi becerileri algıları için Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama araçları aşağıda tanıtılmıştır.

### 3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarını ve sınıf yönetimi becerileri algılarını etkilediği düşünülen bazı değişkenlere ait verilerin elde edilmesi amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ hazırlanmıştır. Bu formda, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin “cinsiyeti, yaşı, medeni durumu, çocuk durumu, öğretmenlik kıdemi, ailesinde başka öğretmen olma durumu” ile ilgili sorular bulunmaktadır.

### 3.3.2. Öğretmen Yeterliği Ölçeği (ÖYÖ)

Araştırmada öğretmenlerin yeterlik algılarının ölçülmesinde Tschannen-Moran ve Hoy’un Öğretmen Yeterliği Ölçeği’nin (Teachers’s Sense of Efficacy Scale) (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001) Çapa ve diğerleri (2005 akt.: Hoy, 2006) tarafından yapılan Türkçe uyarlaması kullanılmıştır. Ölçek maddeleri Likert tipi 5 seçenekli düz cümlelerden oluşturulmuş ve madde seçenekleri; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok az, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman olarak puanlanmıştır. Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen yeterliğinin üç boyutunu belirlemiştir: (1) Sınıf yönetimi yeterliği, (2) Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği ve (3) Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği. Ölçeğin alt boyutları aşağıdaki Tablo 3.8’de verilmiştir (Hutchinson, 2004).

**Tablo 3.8. Öğretmen Yeterliği Alt Boyutları Maddeleri**

Öğretmen Yeterliği Alt Boyutları	Ölçek Maddeleri	Soru sayısı
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	8
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	8
Sınıf yönetimi yeterliği	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	8

Bu boyutlar arasındaki karşılıklı ilişkiler incelendiğinde 0,70 olarak (sınıf yönetimi yeterliği ile öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği ve öğrenci ile uğraşma arasında) bulunmuş; 0,60 öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği ile sınıf yönetimi yeterliği ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği arasında bulunmuş ve 0,58 de öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği ile sınıf yönetimi yeterliği ve öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği arasında bulunmuştur. İç tutarlılık güvenilirlik değeri olarak cronbach alpha 0,94 olan ölçeğin boyutlarının güvenilirlik katsayıları sınıf yönetimi yeterliği boyutu için 0,90, öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği boyutu için 0,91 ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği boyutu için de 0,89 olarak bulunmuştur.

Çapa ve diğerleri (2005 akt.: Hoy, 2006) tarafından yapılan Türkçe uyarlamasının doğrulayıcı faktör analizi sonuçları ülkemiz koşullarında ölçeğin yapısının doğrulandığını göstermekte olup, cronbach alpha güvenilirlik katsayısını 0,93 olarak bulmuşlardır. Öğretmenlerimizin yapılandırmacı yaklaşım ile öğrenci merkezli eğitim yaklaşımının bazı konularında tereddütlerinin olduğuna da dikkat çekilmektedir (Bartholomew-Mabry, 2005). Müfredat değişiklikleri sayesinde öğretmenlerin öğrettikleri konular kendi öğrendikleri gibi değildir ve mesleklerini kendi öğrendikleri gibi yapamamaktadırlar (Bartholomew-Mabry, 2005). Bu nedenle Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) ölçeğin 15. maddesinin ters kodlanması gerektiğini ileri sürmüşlerdir ve araştırmalarında 15. maddeyi ters kodlamışlardır.

### 3.3.3. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği (SYBÖ)

Araştırmada öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri algılarını belirlemek üzere Burç'un (2007) Erdoğan (2001) tarafından hazırlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Anketindeki 55 soru arasından seçtiği 36 soru ve kendisi tarafından geliştirilmiş 10 sorudan oluşan toplam 46 soruluk anket kullanılmıştır. Anket maddeleri Likert tipi 5 seçenekli düz cümlelerden oluşturulmuş ve madde seçenekleri; (1) Hiçbir zaman, (2) Çok az, (3) Ara sıra, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman olarak puanlanmıştır. Anketin

geçerliliği ve güvenilirliği Erdoğan (2001) tarafından test edilmiş olup Cronbach alpha güvenilirlik katsayısı 0,86 olarak belirlenmiştir.

Bu araştırmada ölçeğe ait 5 soru davranışçı yaklaşıma uydukları gerekçesi ile ters kodlanarak yapılandırmacı yaklaşıma uygun hale getirilmiştir. Söz konusu sorular aşağıdaki tabloda işlenmektedir.

**Tablo 3.9. Ters Kodlanan Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Soruları**

No	Soru
21	Sınıfta öğrencilerim olumlu davranış gösterdiklerinde onlardan övgüyle bahsederim.
22	Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.
25	Sınıfın tamamı yerine olumsuz davranış gösteren öğrencilerle ilgilenirim.
27	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.
39	Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.

Öğrencileri övmek, cezalandırmak, teşvik etmek; onlar üzerinde otorite kurmaya çalışmak ve olumsuz davranışlara odaklanmak davranışçı yaklaşıma yönelik öğretmen davranışlarıdır. Bu nedenle Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nde yer alan ve yukarıda gösterilen beş soru ters kodlanarak veri girişleri yapılmıştır.

#### **3.4.0. Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılı bahar döneminde uygulanmıştır. Uygulama yaklaşık 3 ay sürmüştür. Uygulama hakkında araştırmacı tarafından ilköğretim birinci kademe öğretmenlerine gerekli açıklamalar yapılmıştır. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ölçme araçlarını yaklaşık 15-25 dakika arasında değişen sürelerde rehberlik saatlerinde, araştırmacı tarafından

yapılan açıklamalara göre yanıtlamışlardır. Uygulamanın ardından ölçme araçları tek tek gözden geçirilerek boş bırakılan, eksik veya yanlış cevaplandırılan ölçme araçları araştırma kapsamına alınmamıştır.

### 3.5.0. Verilerin Çözümlemesi

Araştırma kapsamında toplanan verilerin parametrik testlerden bağımsız gruplar için t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile gerektiği durumlarda post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizi kullanılmıştır. Elde edilen tüm verilerin çözümlemesinde sosyal bilimler alanında istatistiksel analizler için kullanılan SPSS (Statistical Package for Social Sciences) Versiyon 16.0 paket programı kullanılmıştır.

**Tablo 3.10. Öğretmen Yeterliği Ölçeği Puan Ortalamalarının Normal Dağılım Gösterip Göstermediğini Belirlemek Amacıyla Yapılan Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları**

	N	$\bar{x}$	ss	Kolmogorov-Smirnov Z	p
Öğretmen Yeterliği	173	4,1153	0,40327	0,905	<b>0,386</b>

$p > 0,05$

Öğretmen Yeterliği Ölçeği puan ortalamalarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda Öğretmen Yeterliği Ölçeği puan ortalamalarının dağılımının normal olduğu saptanmıştır ( $p > 0,05$ ).

Bu sonuca göre araştırmada öğretmen yeterliği ile ilgili yapılacak testlerde bağımsız grup t-Testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gibi parametrik test kullanabilme olanağının bulunduğu belirlenmiş olmaktadır.

## BÖLÜM IV

### 4.0. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problemine dayalı olarak geliştirilen alt problemler için yapılan istatistik analizlerle yanıt aranmış ve bulgular alan yazın, kültür ve araştırma koşulları dikkate alınarak yorum başlıkları altında yorumlanmıştır.

#### 4.1.0. Öğretmen Yeterliği ile İlgili Bulgular

Öğretmen yeterliği ile ilgili bulgular alt problemlerin sırasına göre başlıklandırılarak verilmiştir.

#### 4.1.1. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) yaşlarına göre fark var mıdır?” yönündeki birinci alt problemi önce ÖYÖ toplam puanları için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.1.’de verilmiştir.



**Tablo 4.1. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları						
Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	
38 den küçük	58	4,05	0,475	G.Arası	2,027	2	1,013			
Öğrt. ÖYÖ	39-46 arası	58	4,31	0,467	G.İçi	39,334	166	0,237	4,277	<b>0,015</b>
Toplam Puanları	47 den büyük	53	4,13	0,520						
Toplam	169	4,17	0,496							

$p < 0,05$

Tablo 4.1.'de gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından en yüksek **puan ortalamasının** 39-46 yaş arasındaki öğretmenlere ait olduğu, ardından 47'den büyük yaşı olanlar ve son olarak da yaşı 38'den **küçüklerin olduğu görülmektedir**. Bu puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 4.2. Öğretmenlerin ÖYÖ Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) Yaş	(J) Yaş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Öğrt. ÖYÖ Toplam Puanları	38 den küçük	39-46 arası	-0,259	0,090	0,018
		47 den büyük	-0,080	0,092	0,686
	39-46 arası	<b>38 den küçük</b>	<b>0,259</b>	0,090	<b>0,018</b>
		47 den büyük	0,178	0,092	0,159
	47 den büyük	38 den küçük	0,080	0,092	0,686
		39-46 arası	-0,178	0,092	0,159

$p < 0,05$

Tablodan anlaşılacağı üzere, ÖYÖ yaş grupları puanları arasındaki farkın hangi yaş grubu arasında oluştuğunu ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma Scheffe testi sonucunda yaş grubu puanları farklılaşmasının 38'den küçük yaş grubu ile 39-46 arası yaş grubu arasında gerçekleştiği belirlenmiştir ( $\text{Öğretmen Yeterliği}_{\text{yaş}=39-46 \text{ arası}} > \text{Öğretmen Yeterliği}_{\text{yaş}=38 \text{ den küçük}}$ ). Bu sonuca göre sadece yaşı 39-46 arası olan ilköğretim öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarının yaşı 38'den küçük olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Bu alt problemde alt boyutlar (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algıları) için yapılan ANOVA sonuçları da aşağıda verilmiştir.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği algılarında yaşlarına göre farklılık olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş tanımlayıcı istatistikleri ve ANOVA sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.3’de verilmiştir.

**Tablo 4.3. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
38 den küçük	58	<b>3,92</b>	,457	G.Arası	1,274	2,637			
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	39-46 arası	58	<b>4,13</b>	,414	G.İçi	34,509	166,208		3,063
	47 den büyük	53	<b>4,04</b>	,497	Toplam	35,782	168		<b>0,049</b>
Toplam	169	4,03	,462						

$p < 0,05$

Tablo 4.3’de gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarından en yüksek puanın 39-46 yaş arasındaki öğretmenlere ait olduğu, ardından 47’den büyük yaşı olanlar ve son olarak da yaşı 38’den küçükler gelmektedir. Bu puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasındaki farktan kaynaklandığını görmek için yapılan tamamlayıcı (post-hoc) istatistik sonuçları Tablo 4.4’te verilmiştir.

**Tablo 4.4. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) Yaş	(J) Yaş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	38 den küçük	39-46 arası	-0,19766	,07631	0,037
		47 den büyük	-0,00701	,07809	0,996
	39-46 arası	<b>38 den küçük</b>	0,19766	,07631	<b>0,037</b>
		47 den büyük	0,19065	,07809	0,054
	47 den büyük	38 den küçük	0,00701	,07809	0,996
		39-46 arası	-,19065	,07809	0,054

$p < 0,05$

Tablo 4.4'den anlaşılacağı üzere, Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği yaş grupları puanları arasındaki farkın hangi yaş grubu arasında oluştuğunu ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma Scheffe testi sonucunda yaş grubu puanları farklılaşmasının 38'den küçük yaş grubu ile 39-46 arası yaş grubu arasında gerçekleştiği belirlenmiştir (Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği<sub>yaş=39-46 arası</sub> > Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği<sub>yaş=38 den küçük</sub>). Bu sonuca göre sadece yaşı 39-46 arası olan ilköğretim öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarının yaşı 38'den küçük olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarında yaşlarına göre fark olup olmadığı Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.5 verilmiştir.

**Tablo 4.5. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	38 den küçük	58	<b>4,12</b>	,356	G.Arası	1,440	2,720			<b>4,263 0,016</b>
	39-46 arası	58	<b>4,32</b>	,354	G.İçi	28,035	166,169			
	47 den büyük	53	<b>4,13</b>	,513	Toplam	29,475	168			
	Toplam	169	4,19	,419						

$p < 0,05$

Tablo 4.5’de gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarından en yüksek puanın 39-46 yaş arasındaki öğretmenlere ait olduğu, ardından 47’den büyük yaşı olanlar ve son olarak da yaşı 38’den küçükler gelmektedir. Bu puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Tukey çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen Tukey çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.6’da sunulmuştur.

**Tablo 4.6. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Tukey Testi Sonuçları**

	(I) Yaş	(J) Yaş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	<i>p</i>
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	38 den küçük	39-46 arası	-0,19766	,07631	0,037
		47 den büyük	-0,00701	,07809	0,996
	39-46 arası	<b>38 den küçük</b>	<b>0,19766</b>	,07631	<b>0,037</b>
		47 den büyük	0,19065	,07809	0,054
	47 den büyük	38 den küçük	0,00701	,07809	0,996
		39-46 arası	-0,19065	,07809	0,054

$p < 0,05$

Tablo 4.6'dan anlaşılacağı üzere, Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği yaş grupları puanları arasındaki farkın hangi yaş grubu arasında oluştuğunu ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma Tukey testi sonucunda yaş grubu puanları farklılaşmasının 38'den küçük yaş grubu ile 39-46 arası yaş grubu arasında gerçekleştiği belirlenmiştir (Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği<sub>yaş=39-46 arası</sub> > Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği<sub>yaş=38 den küçük</sub>). Bu sonuca göre sadece yaşı 39-46 arası olan ilköğretim öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarının yaşı 38'den küçük olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği algılarında yaşlarına göre fark olup olmadığı da Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.7'de verilmiştir.

**Tablo 4.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Yaş Gruplarına Göre İncelenmesine İlişkin Tek Yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Yaş	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
38 den küçük	58	4,03	,49944	G.Arası	1,354	2,677			
Sınıf yönetimi yeterliği	39-46 arası	58	4,24	,33818	G.İçi	35,999	166,217		
	47 den büyük	53	4,06	,54175	Toplam	37,353	168		
Toplam	169	4,11	,47153						

$p < 0,05$

Tablo 4.7’de gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarından en yüksek puanın 39-46 yaş arasındaki öğretmenlere ait olduğu, ardından 47’den büyük yaşı olanlar ve son olarak da yaşı 38’den küçükler gelmektedir. Bu puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur.

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden LSD çoklu karşılaştırma analizi yapılmıştır. Gerçekleştirilen LSD çoklu karşılaştırma analizi sonuçları Tablo 4.8’de sunulmuştur.

**Tablo 4.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Hangi Yaş Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma LSD Testi Sonuçları**

	(I) Yaş	(J) Yaş	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Sınıf yönetimi yeterliği	38 den küçük	39-46 arası	-0,20125	,08647	0,021
		47 den büyük	-0,03033	,08849	0,732
	39-46 arası	<b>38 den küçük</b>	<b>0,20125</b>	,08647	<b>0,021</b>
		47 den büyük	0,17093	,08849	0,055
	47 den büyük	38 den küçük	0,03033	,08849	0,732
		39-46 arası	-0,17093	,08849	0,055

$p < 0,05$

Tablo 4.8'den anlaşılacağı üzere, Sınıf Yönetimi Yeterliği yaş grupları puanları arasındaki farkın hangi yaş grubu arasında oluştuğunu ait tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası post-hoc çoklu karşılaştırma LSD testi sonucunda yaş grubu puanları farklılaşmasının 38'den küçük yaş grubu ile 39-46 arası yaş grubu arasında gerçekleştiği belirlenmiştir ( $Sınıf\ Yönetimi\ Yeterliği_{yaş=39-46\ arası} > Sınıf\ Yönetimi\ Yeterliği_{yaş=38\ den\ küçük}$ ). Bu sonuca göre sadece yaşı 39-46 arası olan ilköğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarının yaşı 38'den küçük olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4.1.2. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) cinsiyetlerine göre



fark var mıdır?” biçimindeki ikinci alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve toplam puanlar için olan sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.9’da verilmiştir.

**Tablo 4.9. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t -Testi		
						t	Sd	p
ÖYÖ Toplam Puanları	Kadın	129	<b>4,24</b>	0,512	0,045	2,976	167	<b>0,003</b>
	Erkek	40	<b>3,98</b>	0,423	0,067			

p<0,05

Tablo 4.9’a bakıldığında ilköğretim öğretmenlerinin ÖYÖ ortalama puanlarından kadınların erkeklere göre daha yüksek yeterlik puanları olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları kadınların lehine olmak üzere cinsiyet değişkenine göre anlamlı (p<0,05) düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir ( $\text{Öğretmen Yeterliği}_{\text{Kadın}} > \text{Öğretmen Yeterliği}_{\text{Erkek}}$ ).

Öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği algılarında cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.10.’da verilmiştir.

**Tablo 4.10. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t -Testi		
						t	Sd	p
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	Kadın	129	<b>4,08</b>	,450	,03961	1,935	167	0,055
	Erkek	40	<b>3,92</b>	,470	,07435			

$p > 0,05$

Tablo 4.10'a bakıldığında ilköğretim öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği ortalama puanlarından kadınların erkeklere göre daha yüksek yeterlik puanları olduğu görülmektedir. Ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları kadınların lehine olmak üzere cinsiyet değişkenine göre anlamlı ( $p > 0,05$ ) düzeyde farklılık olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarında cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.11'de verilmiştir.

**Tablo 4.11. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t -Testi		
Cinsiyet						<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği	Kadın	129	<b>4,08</b>	,44989	,03961	1,935	167	0,055
	Erkek	40	<b>3,92</b>	,47020	,07435			

$p < 0,05$

Tablo 4.11'e bakıldığında ilköğretim öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği ortalama puanlarından kadınların erkeklere göre daha yüksek yeterlik puanları olduğu görülmektedir. Ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı ( $p > 0,05$ ) düzeyde farklılık olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği algılarında cinsiyetlerine göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.12'de verilmiştir.

**Tablo 4.12. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t –Testi		
						t	Sd	P
Sınıf yönetimi yeterliği	Kadın	129	<b>4,16</b>	,47541	,04186	2,397	167	<b>0,018</b>
	Erkek	40	<b>3,96</b>	,45036	,07121			

p<0,05

Tablo 4.12’ye bakıldığında ilköğretim öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği ortalama puanlarından kadınların erkeklere göre daha yüksek Sınıf Yönetimi Yeterliği puanları olduğu görülmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonuçları kadınların lehine olmak üzere cinsiyet değişkenine göre anlamlı ( $p<0,05$ ) düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir (Sınıf Yönetimi Yeterliği<sub>Kadın</sub> > Sınıf Yönetimi Yeterliği<sub>Erkek</sub>).

#### **4.1.3. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) medeni durumlarına göre fark var mıdır?” biçimindeki üçüncü alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve toplam puanlar için olan sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.13’te verilmiştir.

**Tablo 4.13. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
Medeni durum						t	Sd	p
ÖYÖ Toplam Puanları	Evli	143	4,17	0,522	0,044	-0,098	168	0,922
	Bekar	27	4,19	0,396	0,076			

p>0,05

Tablo 4.13'te görüldüğü gibi örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından bekar öğretmenlerin puanlarının biraz daha yüksek olduğunu ancak, medeni durum (evli ya da bekar olma durumu) değişkenine göre yapılan t-testi bu farkın anlamlı olmadığını (p>0,05) ortaya koymuştur.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği algılarında medeni durumlarına göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.14'te verilmiştir.

**Tablo 4.14. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
Medeni durum						t	Sd	p
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	Evli	143	<b>4,02</b>	,465	,03889	-,047	168	0,963
	Bekar	27	<b>4,04</b>	,430	,08280			

p>0,05

Tablo 4.14.'te görüldüğü gibi örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarından

bekar öğretmenlerin puanlarının evli olanlarından biraz daha yüksek olduğunu ancak, medeni durum (evli ya da bekar olma durumu) değişkenine göre yapılan t-testi bu farkın anlamlı olmadığını ( $p>0,05$ ) ortaya koymuştur.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarında medeni durumlarına göre fark gösterip göstermediği Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.15’de verilmiştir.

**Tablo 4.15. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

	Medeni durum	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	Evli	143	4,20	,43949	,03675	,416	168	0,678
	Bekar	27	4,17	,39376	,07578			

$p>0,05$

Tablo 4.15’de görüldüğü gibi örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarından evli öğretmenlerin puanlarının biraz daha yüksek olduğunu ancak, medeni durum (evli ya da bekar olma durumu) değişkenine göre yapılan t-testi bu farkın anlamlı olmadığını ( $p>0,05$ ) ortaya koymuştur.

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği algılarında medeni durumlarına göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.16’da verilmiştir.

**Tablo 4.16. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Medeni Durum Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

Medeni durum		N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf yönetimi yeterliği	Evli	143	4,12	,50011	,04182	,546	168	0,586
	Bekar	27	4,07	,31837	,06127			

p>0,05

Tablo 4.16’da görüldüğü gibi örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin evli olanlarının Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarının bekar öğretmenlerin puanlarından biraz daha yüksek olduğunu ancak, medeni durum (evli ya da bekar olma durumu) değişkenine göre yapılan t-testi bu farkın anlamlı olmadığını ( $p>0,05$ ) ortaya koymuştur. .

#### 4.1.4. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) çocuk sahibi olma durumlarına göre fark var mıdır?” biçimindeki dördüncü alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve toplam puanlar için olan sonuçlar aşağıda yer alan Tablo 4.17’de verilmiştir.

**Tablo 4.17. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
Çocuk durumu						t	Sd	p
ÖYÖ Toplam Puanları	Var	146	4,18	0,525	0,043	0,924	168	0,357
	Yok	24	4,08	0,282	0,058			

p<0,05

Tablo 4.17’de sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından çocuğu olanların puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda çocuk sahibi olma durumuna göre ÖYÖ toplam puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği (p<0,05) ortaya koyulmuştur.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği algılarında çocuk sahibi olma durumlarına göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.18’de verilmiştir.

**Tablo 4.18. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
Çocuk durumu						t	Sd	p
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	Var	146	<b>4,05</b>	,46138	,03818	1,094	168	0,275
	Yok	24	<b>3,94</b>	,43178	,08814			

p>0,05



Tablo 4.18.'de sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarından çocuğu olanların puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda çocuk sahibi olma durumuna göre Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) ortaya koyulmuştur.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarında çocuk sahibi olma durumlarına göre fark gösterip göstermediği Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.19'da verilmiştir.

**Tablo 4.19. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

	Çocuk durumu	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği	Var	146	<b>4,05</b>	,46138	0,03818			
	Yok	24	<b>3,94</b>	,43178	0,08814	1,747	168	0,082

$p<0,05$

Tablo 4.19'da sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarından çocuğu olanların puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda çocuk sahibi olma durumuna göre Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği ( $p>0,05$ ) ortaya koyulmuştur.

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği algılarında çocuk sahibi olma durumlarına göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları aşağıda yer alan Tablo 4.20’de verilmiştir.

**Tablo 4.20. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
Çocuk durumu						t	Sd	p
Sınıf yönetimi yeterliği	Var	146	4,13	,49623	,04107	,982	168	0,328
	Yok	24	4,02	,28782	,05875			

p>0,05

Tablo 4.20’de sunulduğu üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarından çocuğu olanların puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda çocuk sahibi olma durumuna göre Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediği (p>0,05) ortaya konulmuştur.

#### 4.1.5. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Kademe Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) kademe göre fark var mıdır?” biçimindeki beşinci alt problemi Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve toplam puanlar için olan sonuçlar Tablo 4.21’de verilmiştir.

**Tablo 4.21. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Kıdem	<i>N</i>	$\bar{x}$	<i>ss</i>	Var. K.	<i>KT</i>	<i>Sd</i>	<i>KO</i>	<i>F</i>	<b>p</b>
13 yıldan az	67	4,030,388		G.Arası	2,231	2	1,115		
ÖYÖ Toplam Puanları	14-22 yıl arası	58	4,290,562	G.İçi	39,158	1670,234			4,7570,010
	23 yıldan çok	45	4,200,505						
Toplam	170	4,160,495							

$p < 0,05$

Tablo 4.21’de gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından en yüksek puanı 14-22 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldığı, ardından 23 yıldan çok kıdemi olanlar ve son sırada 13 yıldan az kıdemi olanlar gelmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA sonucunda, ÖYÖ toplam puanlarının yaş gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi kıdem gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizine geçilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.22’de sunulmuştur.

**Tablo 4.22. Öğretmenlerin ÖYÖ Puanlarının Hangi Kıdem Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
ÖYÖ Toplam Puanları	13 yıldan az	14-22 yıl arası	-0,263	0,087	0,011
		23 yıldan çok	-0,170	0,093	0,193
	14-22 yıl arası	<b>13 yıldan az</b>	<b>0,263</b>	0,087	<b>0,011</b>
		23 yıldan çok	0,093	0,096	0,627
	23 yıldan çok	13 yıldan az	0,170	0,093	0,193
		14-22 yıl arası	-0,093	0,096	0,627

$p < 0,05$

Tablo 4.22'den anlaşılacağı üzere, Scheffe testi sonucunda kıdem grubu puanlarının farklılaşmasının 14-22 yıl arası kıdem grubu ile 13 yıldan az kıdem grubu arasında gerçekleştiği diğerleri arasında ise anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmen Yeterliği<sub>Kıdem=14-22 yıl arası</sub> > Öğretmen Yeterliği<sub>Kıdem=13 yıldan az</sub>

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği algılarında kıdeme göre fark olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.23'te verilmiştir.

**Tablo 4.23. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri					ANOVA Sonuçları					
	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	13 yıldan az	67	<b>3,95</b>	,422	G.Arası	,711	2	,356		
	14-22 yıl arası	58	<b>4,06</b>	,479	G.İçi	35,279	167	,211		
	23 yıldan çok	45	<b>4,10</b>	,489	<b>Toplam</b>	35,990	169			
	Toplam	170	4,03	,462						1,6830,189

p>0,05

Tablo 4.23'te gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarından en yüksek puanı 23 yıldan çok kıdemi olan öğretmenlerin aldığı, ardından 14-22 yıl arası kıdeme sahip olanlar ve son sırada 13 yıldan az kıdemi olanlar gelmektedir. Ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA sonucunda, Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarının kıdem gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarında kıdeme göre fark olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.24'te verilmiştir.

**Tablo 4.24. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları						
	Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	13 yıldan az	67	4,09	,318	G.Arası	1,476	2,738			
	14-22 yıl arası	58	4,31	,432	G.İçi	28,723	167,172			4,291
	23 yıldan çok	45	4,18	,510	<b>Toplam</b>	30,199	169			<b>0,015</b>
	Toplam	170	4,19	,423						

p<0,05

Tablo 4.24'te gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarından en yüksek puanı 14-22 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldığı, ardından 23 yıldan çok kıdemi olanlar ve son sırada 13 yıldan az kıdemi olanlar gelmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA sonucunda, Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarının yaş gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi kıdem gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizine geçilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.25'de sunulmuştur.

**Tablo 4.25. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Hangi Kıdem Gruplarına Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) Kıdem	(J) Kıdem	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	13 yıldan az	14-22 yıl arası	-0,21776	,07438	0,015
		23 yıldan çok	-0,09351	,07993	0,506
	14-22 yıl arası	<b>13 yıldan az</b>	<b>0,21776</b>	,07438	<b>0,015</b>
		23 yıldan çok	0,12424	,08239	0,323
	23 yıldan çok	13 yıldan az	0,09351	,07993	0,506
		14-22 yıl arası	-0,12424	,08239	0,323

$p < 0,05$

Tablo 4.25'den anlaşılacağı üzere, Scheffe testi sonucunda kıdem grubu puanlarının farklılaşmasının 14-22 yıl arası kıdem grubu ile 13 yıldan az kıdem grubu arasında gerçekleştiği diğerleri arasında ise anlamlı fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği<sub>Kıdem=14-22 yıl arası</sub> > Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği<sub>Kıdem=13 yıldan az</sub>

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği algılarında kıdeme göre fark olup olmadığı Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.26'da verilmiştir.

**Tablo 4.26. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları					
Kıdem	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
13 yıldan az	67	4,05	,441	G.Arası	,501	2,251			
Sınıf yönetimi yeterliği	14-22 yıl arası	58	4,17	,481	G.İçi	37,039	167,222		1,1300,325
	23 yıldan çok	45	4,12	,500	<b>Toplam</b>	37,541	169		
Toplam	170	4,11	,471						

p<0,05

Tablo 4.26’da gösterildiği üzere, örnekleme oluşturan ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarından en yüksek puanı 14-22 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldığı, ardından 23 yıldan çok kıdemi olanlar ve son sırada 13 yıldan az kıdemi olanlar gelmektedir. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan ANOVA sonucunda, Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarının yaş gruplarına göre 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunamamıştır.

#### 4.1.6. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Ailelerinde Başka Öğretmen Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) ailelerinde başka öğretmen var mıdır?” biçimindeki altıncı alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve toplam puanlar için olan sonuçları Tablo 4.27’de verilmiştir.



**Tablo 4.27. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
Ailede başka öğretmen						t	Sd	p
ÖYÖ	Var	89	4,20	0,504	0,053			
Toplam						0,867	168	0,387
Puanları	Yok	81	4,14	0,494	0,055			

p<0,05

Tablo 4.27’de öğretmenlerin ÖYÖ toplam puanlarının ailelerinde başka öğretmen olma durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanları olmayanlara göre biraz daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği algılarında ailelerinde başka öğretmen olma durumuna göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.28’de verilmiştir.

**Tablo 4.28. Öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t- Testi Sonuçları**

		N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
Ailede_başka öğretmen						t	Sd	p
Öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterliği	Var	146	<b>4,05</b>	,46138	,03818			
	Yok	24	<b>3,94</b>	,43178	,08814	1,094	168	0,275

p>0,05

Tablo 4.28’de öğretmenlerin Öğrenci ile Uğraşma ve Öğrenmeyi Sağlama Yeterliği puanlarının ailelerinde başka öğretmen olma durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanları olmayanlara göre biraz daha yüksek çıkmıştır. Ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği algılarında ailelerinde başka öğretmen olma durumuna göre farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.29’da verilmiştir.

**Tablo 4.29. Öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

	Ailede_başka öğretmen	N	$\bar{x}$	ss	$Sh_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliği	Var	89	<b>4,23</b>	,39078	,04142	1,100	168	0,273
	Yok	81	<b>4,16</b>	,46399	,05155			

$p>0,05$

Tablo 4.29’da öğretmenlerin Öğretim Stratejilerine Dayalı Olarak Etkinlik Düzenleme Yeterliği puanlarının ailelerinde başka öğretmen olma durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanları olmayanlara göre biraz daha yüksek çıkmıştır. Ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterliği algılarında ailelerinde başka öğretmen olma durumuna göre fark olup olmadığı Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.30’de verilmiştir.

**Tablo 4.30. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği Puanlarının Ailede Başka Öğretmen Durumu Değişkenine Göre İncelenmesine İlişkin Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları**

	Ailede_başka öğretmen	N	$\bar{x}$	ss	Sh $_{\bar{x}}$	t Testi		
						t	Sd	p
Sınıf yönetimi yeterliği	Var	89	<b>4,14</b>	,47885	,05076	,933	168	0,352
	Yok	81	<b>4,08</b>	,46708	,05190			

p<0,05

Tablo 4.30’da öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliği puanlarının ailelerinde başka öğretmen olma durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanları olmayanlara göre biraz daha yüksek çıkmıştır. Bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda farkın anlamlı olmadığı (p>0,05) sonucuna ulaşılmıştır.

#### **4.1.7. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algıları İçinden En Yüksek ve En Düşük Olanlarının Hangileri Olduğunun İncelenmesine İlişkin Bulgular**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği algıları içinde en yüksek ve en düşük olanları hangileridir?” biçimindeki yedinci alt problemi ÖYÖ’nün her bir maddesine ait tanımlayıcı istatistiklere göre ilk beş ve son beş madde belirlenerek yanıtlanmış ve sonuçlar Tablo 4.31’de verilmiştir.

**Tablo 4.31. Öğretmenlerin Yeterlik Ölçeği Puanlarının Tanımlayıcı İstatistik Değerlerine Bağlı Olarak En düşük ve En Yüksek Puanlı Maddeler**

	N							$\bar{x}$	Sh $_{\bar{x}}$	Medyan	Mod <sup>a</sup>	ss
	Seçenekler					Geçerli	Cevapsız					
	Hiçbir zaman	Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman							
ÖzY01	1	10	46	94	20	171	2	3,71	0,059	4	4	0,771
ÖzY02	0	3	19	100	51	173	0	4,15	0,051	4	4	0,674
ÖzY03	1	6	16	125	24	172	1	3,96	0,050	4	4	0,652
ÖzY04	0	7	22	120	23	172	1	3,92	0,049	4	4	0,649
<b>ÖzY05</b>	<b>0</b>	<b>2</b>	<b>21</b>	<b>62</b>	<b>87</b>	<b>172</b>	<b>1</b>	<b>4,36</b>	<b>0,056</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>0,740</b>
ÖzY06	0	1	8	96	67	172	1	4,33	0,045	4	4	0,593
<b>ÖzY07</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>7</b>	<b>87</b>	<b>78</b>	<b>173</b>	<b>0</b>	<b>4,40</b>	<b>0,045</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0,598</b>
ÖzY08	1	3	7	98	64	173	0	4,28	0,051	4	4	0,676
ÖzY09	1	2	9	107	51	170	3	4,21	0,049	4	4	0,643
<b>ÖzY10</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>90</b>	<b>75</b>	<b>171</b>	<b>2</b>	<b>4,40</b>	<b>0,044</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0,579</b>
<b>ÖzY11</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>10</b>	<b>92</b>	<b>71</b>	<b>173</b>	<b>0</b>	<b>4,35</b>	<b>0,045</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0,588</b>
ÖzY12	1	5	30	98	38	172	1	3,97	0,057	4	4	0,753
ÖzY13	2	4	8	112	46	172	1	4,14	0,054	4	4	0,704
ÖzY14	0	5	53	83	32	173	0	3,82	0,058	4	4	0,760
ÖzY15	1	5	24	114	27	171	2	3,94	0,052	4	4	0,683
ÖzY16	0	9	34	104	24	171	2	3,84	0,055	4	4	0,725
ÖzY17	0	4	27	102	36	169	4	4,01	0,053	4	4	0,686
ÖzY18	1	4	26	100	36	167	6	3,99	0,056	4	4	0,724
ÖzY19	1	6	14	107	40	168	5	4,07	0,055	4	4	0,719
ÖzY20	0	3	13	88	69	173	0	4,29	0,052	4	4	0,680
<b>ÖzY21</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>10</b>	<b>87</b>	<b>73</b>	<b>171</b>	<b>2</b>	<b>4,36</b>	<b>0,047</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>0,619</b>
ÖzY22	1	6	18	89	59	173	0	4,15	0,060	4	4	0,785
ÖzY23	0	6	25	97	45	173	0	4,05	0,056	4	4	0,738
ÖzY24	0	6	24	91	52	173	0	4,09	0,058	4	4	0,757

Tablo 4.31’de ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ’nden en yüksek puan alarak kendilerini en yeterli gördükleri beş madde sırası ile 07. madde ( $\bar{x} = 4,398$ ), 10. madde ( $\bar{x} = 4,397$ ), 05. madde ( $\bar{x} = 4,36$ ), 21. madde ( $\bar{x} = 4,36$ ) ve 11. madde ( $\bar{x} = 4,35$ ) olduğu görülürken (koyu olanlar); en düşük puan alarak kendilerini en yetersiz gördükleri beş madde sırası ile 01. madde ( $\bar{x}=3,71$ ), 14. madde ( $\bar{x} = 3,82$ ), 16. madde ( $\bar{x} = 3,84$ ), 04. madde ( $\bar{x} = 3,92$ ) ve 15. madde ( $\bar{x} = 3,94$ ) olduğu (italik olanlar) görülmektedir..

#### 4.1.8. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında sınıf yönetim becerileri düzeyine göre fark var mıdır?” biçimindeki sekizinci alt problemi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiş ve sonuçları Tablo 4.32’de verilmiştir.

**Tablo 4.32. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Sınıf Yönetimi Beceri Düzeylerine Göre İncelenmesine İlişkin Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları**

Dağılım Değerleri				ANOVA Sonuçları					
SYBXR	N	$\bar{x}$	ss	Var. K.	KT	Sd	KO	F	p
Az	46	3,91	0,463	G.Arası	7,447	2	3,724		
ÖYÖ Toplam Puanları	Orta	71	4,13	0,375	G.İçi	35,351	170	0,208	17,906
	Çok	56	4,45	0,537					<b>0,000</b>
	Toplam	173	4,17	0,499					

p<0,05

Tablo 4.32’de öğretmenlerin ÖYÖ puanlarında Sınıf Yönetimi Beceri düzeylerine göre yüksekten düşüğe göre azalma olduğu görülmektedir. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve sonuçlar farklılığın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermiştir.

ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi Sınıf Yönetimi Becerileri düzeyleri (SYBD) gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizine geçilmiştir. Gerçekleştirilen Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonuçları aşağıdaki Tablo 4.33’de sunulmuştur.

**Tablo 4.33. Öğretmenlerin ÖYÖ Toplam Puanlarının Hangi Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyine Göre Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek yönlü Varyans analizi (ANOVA) Sonrası Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Scheffe Testi Sonuçları**

	(I) SYBD	(J) SYBD	$\bar{x}_i - \bar{x}_j$	$Sh_{\bar{x}}$	$p$
Öğretmen Yeterliliği	Az	Orta	-0,214	0,086	0,049
		Çok	-0,533	0,091	0,000
	Orta	Az	<b>0,214</b>	0,086	<b>0,049</b>
		Çok	-0,320	0,081	0,001
	Çok	Az	<b>0,533</b>	0,091	<b>0,000</b>
		Orta	<b>0,320</b>	0,081	<b>0,001</b>

$p < 0,05$

Tablo 4.33’ten anlaşılacağı üzere, ÖYÖ puanlarının farklılaşmasının Az ve Orta Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları, Az ve Orta Sınıf

Yönetimi Beceri Düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları ve Az ve Çok Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir.

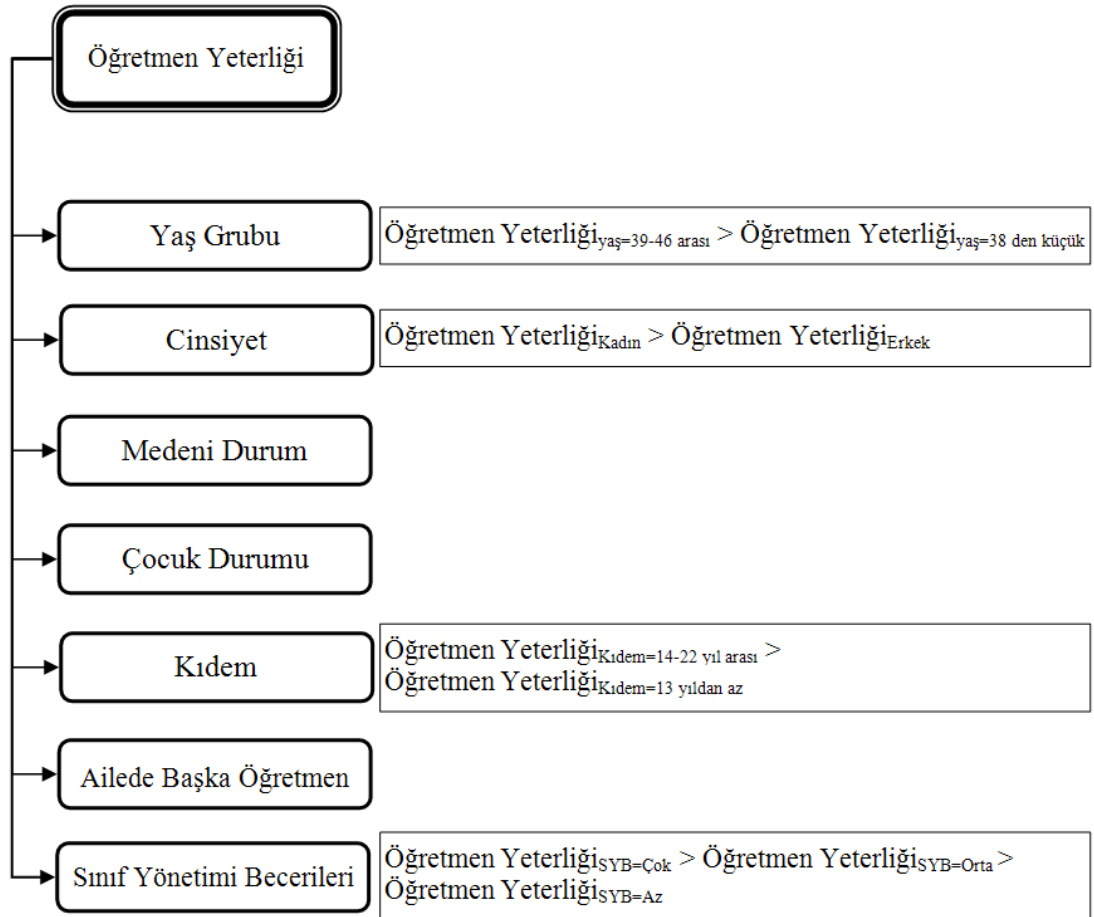
Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Orta</sub> > Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Az</sub>

Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Çok</sub> > Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Az</sub>

Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Çok</sub> > Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Orta</sub>

Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Çok</sub> > Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Orta</sub> > Öğretmen Yeterliği<sub>SYB=Az</sub>

Araştırmanın kavramsal modelinden de yararlanarak aşağıdaki şekil araştırmanın yedi alt problemine ait bulguları özet olarak Şekil 4.1’de toplu halde verilmiştir.



**Şekil 4.1. Öğretmen Yeterliği ile Demografik Değişkenler ve Sınıf Yönetimi Becerileri Arasında Kurulmuş Olan Yedi Alt Probleme Dayalı Sonuçlar**

Şekil 4.1’de yer alan toplu sonuçlar incelendiğinde ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği algılarının medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen olması durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; yaş, cinsiyet, kıdem ve algıladıkları sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

#### 4.2.0. Yorumlar

Araştırmanın alt problemlerine ilişkin elde edilen bulgular sırası ile alt başlıklar altında alan yazın, kültür ve araştırmanın koşulları dikkate alınarak yorumlanmıştır.



#### **4.2.1. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Yaşlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) yaşlarına göre fark var mıdır?” yönündeki birinci alt problemi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ toplam puanlarından en yüksek puanın 39-46 yaş arasındaki öğretmenlere ait olduğu, ardından 47’den büyük yaşı olanlar ve son olarak da yaşı 38’den küçükler geldiği görülmüş, bu puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. ANOVA sonrası belirlenen bu farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda farklılaşmanın 38’den küçük yaş grubu ile 39-46 arası yaş grubu arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre sadece yaşı 39-46 arası olan ilköğretim öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarının yaşı 38’den küçük olan öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ’nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür.

Zengin (2003), araştırmasında öğretmenlerin yeterlik algılarının yaşlarına göre önemli farklılıklar gösterdiğini bulmuştur. Bu araştırma (2009) da öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin yaşlarına göre farklılaştıklarının bulunması ile Celep’in (2000) ve Zengin’in (2003) bulguları ile paralellik göstermektedir.

#### **4.2.2. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Cinsiyetlerine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) cinsiyetlerine göre fark var mıdır?” biçimindeki ikinci alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiş ve sonuçları anlamlı ( $p < 0,05$ ) düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin Öğretmen Yeterliği algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme alt ölçeğinin dışında öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür. Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliğinde ise cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır.

Öğretmen yeterliğine cinsiyetin etki etmediğini bulan araştırmacılar bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2002; Ekici 2008; Zengin, 2003). Bu araştırma (2009) da öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığını bulmuş olması ile Tschannen-Moran ve Hoy'un (2002), Ekici'nin (2008) ve Zengin'in (2003) bulgularından farklılık arz etmekte fakat Celep'in (2000) bulguları ile paralellik arz etmektedir.

#### **4.2.3. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Medeni Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) medeni durumlarına göre fark var mıdır?” biçimindeki üçüncü alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test

edilmiştir. Sonuçlar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından bekar öğretmenlerin puanlarının biraz daha yüksek olduğunu ancak, medeni durum (evli ya da bekar olma durumu) değişkenine göre yapılan t-testi bu farkın anlamlı olmadığını ( $p>0,05$ ) ortaya koymuştur. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusunu alan yazın ile desteklenememiştir. Çünkü medeni durum değişkeninin dikkate alındığı başka bir araştırma yoktur. Evli olan ile olmayanların öğretmen yeterliği puanları arasında anlamlı fark olmasa da evli olmayanların puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç bekar öğretmenlerin evliliğin yüklediği sorumluluk ve farklı rollerin olmayışı ile mesleki gelişimleri ve uyumları için daha çok güç ve zamanlarının olabileceğini akla getirmektedir. Farklı araştırmalarda bu değişkenin tekrar sınanması yararlı olabilir.

#### **4.2.4. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Çocuk Sahibi Olma Durumlarına Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) çocuk sahibi olma durumlarına göre fark var mıdır?” biçimindeki dördüncü alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiştir. Sonuçlar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından çocuğu olanların puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda çocuk sahibi olma durumuna göre ÖYÖ puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ( $p<0,05$ ) ortaya koymuştur. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusunu alan yazın ile desteklemek mümkün olmamıştır. Çünkü çocuk sahibi olma değişkeninin dikkate alındığı başka bir araştırma yoktur. Çocuk sahibi olanlar ile olmayanların öğretmen yeterliği puanları arasında anlamlı fark olmasa da çocuk sahibi olanların puanları daha yüksek çıkmıştır. Bu alt problem oluşturulurken çocuk sahibi olan yetişkinlerin anne-baba rolünün verdiği sorumluluk ve hoşgörü ile bir öğretmen olarak yeterliklerinde farklılık olacağı düşünülmüştür. Daha büyük örneklemelerin olduğu farklı araştırmalarda bu değişkenin incelenmesi yararlı olabilir.

#### **4.2.5. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Kıdeme Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) kıdeme göre fark var mıdır?” biçimindeki beşinci alt problemi Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçlar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından en yüksek puanı 14-22 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldığını, ardından 23 yıldan çok kıdemi olanların ve son sırada 13 yıldan az kıdemi olanların geldiğini ve gözlenen bu farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi kıdem gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda kıdem grubu puanlarının farklılaşmasının 14-22 yıl arası kıdem grubu ile 13 yıldan az kıdem grubu arasında gerçekleştiğini, diğerleri arasında ise anlamlı fark olmadığı ortaya koymuştur. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar sadece öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliğinde tekrarlanmış; öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterliği algılarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Zengin (2003), araştırmasında öğretmenlerin yeterlik algılarının kıdemlerine göre farklılaşmadığını bulmuştur. Öğretmen yeterliğine kıdemin etki ettiğini bulan

araştırmacılar bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2002; Celep, 2000). Bu araştırma (2009) da öğretmen yeterliklerinin öğretmenlerin kıdemlerine göre farklılaştığını bulmuş olması ile bulguları ile Celep'in (2000) ve Tschannen-Moran ve Hoy'un (2002) bulguları ile paralellik arzietmekte fakat Zengin'in (2003) bulgularından farklılık arzietmektedir. Öğretmen yeterliğinin kıdem durumu ile benzeştiğini belirleyemeyen çalışmalar da bulunmaktadır (Bartholomew-Mabry, 2005). Buna göre Öğretmen yeterliği ile öğretmen kıdemi arasındaki ilişkinin araştırılmasından ise bu araştırmada olduğu üzere öğretmen yeterliğinin kıdem durumuna göre farklılaşması üzerine bir araştırma desenlemek daha isabetli olmuş olarak kabul edilebilir.

#### **4.2.6. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Ailelerinde Başka Öğretmen Olma Durumuna Göre İncelenmesine İlişkin Bulgularının Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarında (öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, sınıf yönetimi ve öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama yeterlik algılarında) ailelerinde başka öğretmen var mıdır?” biçimindeki altıncı alt problemi Bağımsız Grup t-Testi ile test edilmiştir. Sonuçta öğretmenlerin ÖYÖ puanlarının ailelerinde başka öğretmen olma durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanları olmayanlara göre biraz daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da aynen tekrarlandığı görülmüştür.

Araştırmanın bu bulgusu da alan yazın ile desteklemek mümkün olmamıştır. Çünkü ailede başka öğretmenin olma durumunun dikkate alındığı başka bir araştırmaya rastlanmamıştır. Aralarında anlamlı fark olmasa da aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanlarının olmayanlara göre biraz daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuç ailede öğretmenlik rol modelinin

olması dolayısıyla bir öğretmen olarak yeterliklerinde farklılık olabileceğini düşündürmüştür. Daha büyük örneklemelerin olduğu farklı araştırmalarda bu değişkenin tekrar incelenmesi yararlı olabilir.

#### **4.2.7. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algıları İçinden En Yüksek ve En Düşük Olanlarının Hangileri Oluğunun İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği algıları içinde en yüksek ve en düşük olanları hangileridir?” biçimindeki yedinci alt problemi ÖYÖ'nün her bir maddesine ait tanımlayıcı istatistiklere göre ilk beş ve son beş madde belirlenerek yanıtlanmıştır. Bu sonuçlara göre ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ'nden en yüksek puan alarak kendilerini en yeterli gördükleri beş maddenin sırası ile 07. madde ( $\bar{x} = 4,398$ ), 10. madde ( $\bar{x} = 4,397$ ), 05. madde ( $\bar{x} = 4,36$ ), 21. madde ( $\bar{x} = 4,36$ ) ve 11. madde ( $\bar{x} = 4,35$ ) olduğu görülürken (koyu olanlar); en düşük puan alarak kendilerini en yetersiz gördükleri beş madde sırası ile 01. madde ( $\bar{x}=3,71$ ), 14. madde ( $\bar{x} = 3,82$ ), 16. madde ( $\bar{x} = 3,84$ ), 04. madde ( $\bar{x} = 3,92$ ) ve 15. madde ( $\bar{x} = 3,94$ ) olduğu (italik olanlar) görülmüştür.

Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ndeki en yüksek puanlı maddeler (en yüksek puandan itibaren sırası ile) aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

7. Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?
21. Size karşı saygısız davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?

Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ndeki "7. Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?" maddesinin en yüksek puanı almış olması öğrencilerden gelen zor sorulara iyi cevap verebilme konusunda ders anlatım tekniğinden (davranışçı-bilişsel yaklaşım) soru-cevap tekniğine (yapılandırmacı yaklaşım) geçiş kolaylığına işaret edebilir.

Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ndeki en düşük puanlı maddeler (en düşük puandan itibaren sırası ile) aşağıdaki gibi sıralanmaktadır:

1. Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?
4. Derslere karşı ilgisi az olan öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz?
15. Derste sorun (ya da gürültü) çıkaran öğrencilerin ne derecede istenilen davranışları sergilemelerini sağlayabilirsiniz?

Öğretmen Yeterliği Ölçeği'ndeki "1. Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" maddesinin en düşük puanı almış olması çalışılması zor öğrencilere ulaşılmaması konusunda tam-öğrenme gibi bilişsel yaklaşımların yerine özgün öğrenmenin başlatılması gibi yapılandırmacı yaklaşımların benimsendiğine işaret edebilir.

Araştırmanın bağımlı değişkeni ve merkez kavramı öğretmen yeterliği olduğu için öğretmenlerin yeterlik duygularını ölçmek üzere tasarlanmış Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nin çeşitli uygulamaları ile bu araştırmadaki uygulamasının karşılaştırılabilir sonuçları bulunmaktadır. Öğretmen yeterliği araştırmalarının sonuçları genellikle araştırmanın yapıldığı yere, zamana ve koşullara bağlıdır (Bartholomew-Mabry, 2005). Ancak dünya genelinde de anketin bazı maddeleri öğretmenlerin ortaklaşa çok rağbet edilen (yüksek puanlar toplayan) maddeler olmaktadır. Örneğin Öğretmen Yeterliği Ölçeği'nde Hutchinson (2004) uygulamasında en yüksek puanları alan üç

madde (soru) bu araştırmanın en yüksek puan alan ilk yedi maddesi (sorusu) içerisine girmektedir.

Öğretmen Yeterliği Ölçeği için alınan önemli betimsel sonuçlar (1) Tschannen-Moran ve Hoy (2002), (2) Hutchinson (2004) ve bu çalışma (2009) açısından karşılaştırıldığında ortalamalar sırası ile şöyledir: (1) Tschannen-Moran ve Hoy (2002) uygulamasının ortalaması 3,98 (standard sapma değeri 0,84), (2) Hutchinson (2004) uygulamasının ortalaması 4,13 (standard sapma değeri 1,45) ve bu çalışma (2009) uygulamasının ortalaması 4,12 (standard sapma değeri 0,40). Buna göre Hutchinson (2004) uygulamasının ortalaması bu çalışma (2009) uygulamasının ortalaması ile çok yakındır. Ancak standard sapma değeri açısından bu çalışma (2009) uygulaması Tschannen-Moran ve Hoy (2002) uygulamasına ve Hutchinson (2004) uygulamasına göre çok daha dar (az varyanslı) sonuçlar elde etmiştir.

Hutchinson (2004) çalışması ile bu çalışma (2009) merkezi dağılım (yüzdeler dağılım) değerleri açısından da karşılaştırılabilir özelliklere sahiptir. Cevap seçeneklerine göre boyutlandırılmış Öğretmen Yeterliği Ölçeği puanları ‘Ara sıra’ boyutu için bu çalışma (2009) %5,2 iken Hutchinson (2004) çalışmasında %0,08; ‘Çoğu zaman’ boyutu için bu çalışma (2009) %72,3 iken Hutchinson (2004) çalışmasında %22,65; ve ‘Her zaman’ boyutu için bu çalışma (2009) %22,5 iken Hutchinson (2004) çalışmasında %75,76 merkezi dağılım değerlerine sahiptir. Buna göre bu çalışmadaki (2009) öğretmenler çok yüksek (fevkalade) cevap seçeneklerini tercih etmeyip Hutchinson (2004) çalışmasındaki öğretmenlere göre daha itidalli davranmış oldukları söylenebilir.

#### **4.2.8. İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerinin Düzeyine Göre İncelenmesine İlişkin Bulguların Yorumu**

Araştırmanın “ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin Öğretmen Yeterliği algılarında sınıf yönetim becerileri düzeyine göre var mıdır?” biçimindeki sekizinci alt problemi Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile test edilmiştir. Sonuçta



öğretmenlerin ÖYÖ puanlarında Sınıf Yönetimi Beceri düzeylerine göre yüksekten düşüğe göre azalma olduğu görülmüştür. Gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığı ANOVA ile test edilmiş ve 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu görülmüştür. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi Sınıf Yönetimi Becerileri düzeyleri (SYBD) gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda da ÖYÖ puanlarının farklılaşmasının Az ve Orta Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları, Az ve Orta Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları ve Az ve Çok Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Araştırmanın bu bulgusu Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001), Gordon'un (2001), Tschannen-Moran ve Hoy'un (2002), Hutchinson'un (2004), Bartholomew-Mabry'nin (2005), Zientek'in (2007) ve Wolters ve Daugherty'nin (2007) araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

## BÖLÜM V

### 5.0. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu tez çalışmasında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğretmen yeterliği algılarının yaş, cinsiyet, medeni durum, kıdem, çocuk sahibi olma durumu, ailede başka öğretmen olması durumu değişkenlerine ve algıladıkları sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırma İstanbul ili Ataşehir, Kadıköy ve Maltepe İlçelerinden 15 ilköğretim okulunun birinci kademesinde görevli 173 ilköğretim öğretmeni ile yürütülmüştür. Veri toplama araçları ile toplanan veriler t-testi ya da ANOVA ile test edilmiş, post hoc için Scheffe, LSD, Tukey Testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçlarında ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin yeterlik algılarının medeni durum, çocuk durumu ve ailede başka öğretmen olması durumu değişkenlerine göre farklılık göstermediği; yaş, cinsiyet, kıdem ve algıladıkları sınıf yönetimi becerileri düzeylerine göre ise anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuçlar ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ toplam puanlarından en yüksek puanın 39-46 yaş arasındaki öğretmenlere ait olduğu, ardından 47'den büyük yaşı olanlar ve son olarak da yaşı 38'den küçükler geldiği görülmüş, bu puanlar arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ANOVA sonucunda, 0,05 düzeyinde anlamlı fark bulunmuştur. ANOVA sonrası belirlenen bu farklılığın hangi yaş gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere tamamlayıcı homojen varyanslı dağılımlarda kullanılan post-hoc analiz tekniklerinden Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda farklılaşmanın 38'den küçük yaş grubu ile 39-46 arası yaş grubu arasında gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu sonuca göre sadece yaşı 39-46 arası olan ilköğretim öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarının yaşı 38'den küçük olan öğretmenlere göre anlamlı

düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür.

Cinsiyete göre öğretmen yeterlikleri incelendiğinde t –testi sonuçları anlamlı ( $p<0,05$ ) düzeyde farklılık olduğunu göstermiştir. Bu sonuca göre kadın öğretmenlerin Öğretmen Yeterliği algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme alt ölçeğinin dışında öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür. Öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliğinde ise cinsiyete göre anlamlı fark çıkmamıştır.

Medeni durumlarına göre öğretmen yeterlikleri incelendiğinde t –testi sonuçları ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından bekar öğretmenlerin puanlarının biraz daha yüksek olduğunu ancak, medeni durum (evli ya da bekar olma durumu) değişkenine göre yapılan t-testi bu farkın anlamlı olmadığını ( $p>0,05$ ) ortaya koymuştur. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutları olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür.

Çocuk sahibi olma durumlarına göre öğretmen yeterlikleri incelendiğinde t –testi sonuçları ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından çocuğu olanların puanlarının olmayanlara göre daha yüksek olduğu ancak, bu farkın anlamlılığını test etmek için yapılan t-testi sonucunda çocuk sahibi olma durumuna göre ÖYÖ puanlarının anlamlı bir farklılık göstermediğini ( $p<0,05$ ) ortaya koymuştur. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da tekrarlandığı görülmüştür.

Kıdeme göre öğretmen yeterlikleri incelendiğinde ANOVA sonuçları ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ puanlarından en yüksek puanı 14-22 yıl arası kıdeme sahip olan öğretmenlerin aldığını, ardından 23 yıldan çok kıdemi olanların ve son sırada 13 yıldan az kıdemi olanların geldiğini ve gözlenen bu farkın 0,05 düzeyinde anlamlı olduğunu ortaya koymuştur. ANOVA sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi kıdem gruplarından kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda kıdem grubu puanlarının farklılaşmasının 14-22 yıl arası kıdem grubu ile 13 yıldan az kıdem grubu arasında gerçekleştiğini, diğerleri arasında ise anlamlı fark olmadığı ortaya koymuştur. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar sadece öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme yeterliğinde tekrarlanmış; öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterliği algılarında anlamlı fark bulunmamıştır.

Ailelerinde başka öğretmen olma durumlarına göre öğretmen yeterlikleri incelendiğinde t –testi sonuçları öğretmenlerin ÖYÖ puanlarının ailelerinde başka öğretmen olma durumu değişkenine göre aritmetik ortalamalara bakıldığında ailelerinde başka öğretmen olan öğretmenlerin puanları olmayanlara göre biraz daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı ( $p>0,05$ ) sonucuna ulaşılmıştır. ÖYÖ toplam puanları için geçerli olan sonuçlar ÖYÖ'nün alt boyutlar olan öğretim stratejilerine dayalı olarak etkinlik düzenleme, öğrenci ile uğraşma ve öğrenmeyi sağlama ve sınıf yönetimi yeterlik algılarında da aynen tekrarlandığı görülmüştür.

Araştırmada ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin ÖYÖ'nden en yüksek puan olarak kendilerini en yeterli gördükleri beş maddenin sırası ile 07. madde ( $\bar{x} = 4,398$ ), 10. madde ( $\bar{x} = 4,397$ ), 05. madde ( $\bar{x} = 4,36$ ), 21. madde ( $\bar{x} = 4,36$ ) ve 11. madde ( $\bar{x} = 4,35$ ) olduğu görülürken (koyu olanlar); en düşük puan olarak kendilerini en yetersiz gördükleri beş madde sırası ile 01. madde ( $\bar{x}=3,71$ ), 14. madde ( $\bar{x} = 3,82$ ), 16. madde ( $\bar{x} = 3,84$ ), 04. madde ( $\bar{x} = 3,92$ ) ve 15. madde ( $\bar{x} = 3,94$ ) olduğu (italik olanlar) görülmüştür.

Araştırmada sınıf yönetim beceri düzeyine göre öğretmen yeterlik algıları incelendiğinde (ANOVA) sonuçları öğretmenlerin ÖYÖ puanlarında Sınıf Yönetimi Beceri düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın hangi Sınıf Yönetimi Becerileri düzeyleri (SYBD) arasındaki farktan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma analizi sonucunda da ÖYÖ puanlarının farklılaşmasının az ve orta sınıf yönetimi beceri düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları, az ve orta sınıf yönetimi beceri düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları ve az ve çok sınıf yönetimi beceri düzeyindeki öğretmenlerin ÖYÖ puanları arasında gerçekleştiği belirlenmiştir.

Araştırmanın sonuçları da dikkate alınarak ileride bu konuda yapılacak araştırmalar için aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Bu araştırma devlet ile özel okulda çalışan öğretmenlerde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
2. Bu araştırma farklı kademelerde çalışan öğretmenlerde karşılaştırmalı olarak yapılabilir.
3. Öğretmen yeterliği kavramının mesleki yeterliğin öğretmenlik mesleğindeki uygulaması olduğu göz önüne alınarak, öğretmen yeterliğinin öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerden ayrıcalıklı ve benzer yönlerine göre nasıl desteklenebileceği üzerine araştırmalar yapılabilir.
4. Öğretmenlerin genel öz-yeterlikleri ile öğretmenlik yeterlikleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak bir çalışma özellikle öz-yeterlik algılarının mesleki yeterlik algılarını yordama gücü ortaya koyulabilir.
5. Öğretmen yeterliği ile mesleki doyum ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ortaya koyacak araştırmalar yapılabilir.
6. Öğretmen yeterliğini etkilediğine işaret eden sınıf yönetimi becerilerine ilişkin verilecek bir eğitimin öğretmen yeterliğine olan etkisi deneysel olarak ortaya koyulabilir.

7. Farklı öğrenci sayısı olan sınıflarda öğretmenlik yapan öğretmenlerin yeterlik algılarını karşılaştıracak çalışmalar yapılabilir.

8. Yapılan müfredat değişikliklerine göre yetişmiş yeni mezun öğretmenlerin yeterlik algıları ile yeni müfredata göre yetişmemiş öğretmenlerin yeterlik algıları karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıköz, K.Ü. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Adams, C.N. ve Forsyth, P.B. (2006). Proximate sources of collective teacher efficacy, *Journal of Educational Administration*. Armidale, 44 (6), 625-642.
- Akar, İ. (2006). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Etmenler, Kaya, Z. (Editör) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 98-110.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri, SPSS Uygulamalı*, Sakarya: Sakarya Kitabevi,.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-Yeterlik Algısı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Aydın, A. (2000). *Sınıf Yönetimi*, Bursa: Alfa Yayınları.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (2002). Growing Primacy of Human Agency in Adaptation and Change in the Electronic Era, *European Psychologist*, 7 (1), 2-16.
- Bartholomew-Mabry, S.K. (2005). Mathematics and Instructional Leadership: Knowledge and its Relationship to Supervision and Support, Yayınlanmamış Doktora Tezi, New York: Fordham University.
- Basım, H.N., Korkmazyürek, H. ve Tokat, A.O. (2008). Çalışanların Öz Yeterlilik Algılamasının Yenilikçilik ve Risk Alma Üzerine Etkisi: Kamu Sektöründe Bir Araştırma, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 121-130.
- Berkant, H.G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlilik İnanç Düzeyleri ile Zeka Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 113-132.
- Boz, İ. (2003). *Sınıf Yönetme Sanatı*, İstanbul: Zambak Basım Yayın.
- Bozgeyikli, H. (2006). Eğitimde Bireysel Farklılıklar, Arı R. ve Deniz, E. (Editörler) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Burç, E.D. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Yeterlilikleri (Hatay İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Celep, C. (2000). The Correlation of the Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy, Beliefs and Attitudes about Student Control, *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, 17 (4), 99-112.



- Çalık, T. (2006). Sınıf Yönetimi ve Özellikleri, Küçükahmet, L. (Editör) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Çelik, V. (2005). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çeliköz, N. (2006). Sınıf Ortamının Fiziksel Özellikleri ve Organizasyonu, Arı R. ve Deniz, E. (Editörler) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretme Sanatı*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Durmuş, A. (2003). *İstatistik: Alternatif Ders Anlatım Notları*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi,.
- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Düzeyine Etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Enochs, L. G. ve Riggs, I.M. (1990). Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument. A Preservice Elementary Scale, *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erdoğan, S. (2001). *Sınıf Yönetiminde Öğrenci Kontrolü Açısından Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gelişli, Y. (2004). Sınıf Yönetiminde Aile ile İşbirliği, Erçetin, Ş. ve Özdemir, Ç. (Editörler) (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Gordon, L.M. (2001). *High teacher efficacy as a marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. the California Council on Teacher Education yıllık toplantısında sunulan tebliğ, San Diego, CA. (ERIC Reproduction Document Service No. ED465731).
- Gibson, S. ve Dembo, M.H. (1984). Teacher Efficacy: A Construct Validation, *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Gündüz, H.B. (2004). Eğitim, Okul ve Sınıf Yönetimi, Erçetin Ş. ve Özdemir Ç. (Editörler) (2004). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Gürol, M. (2003). Aktif Öğrenmeyi Temel Alan Oluşturmacı Öğrenme Tasarımının Uygulanması ve Başarıya Etkisi, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 169.
- Hacıoğlu, F. ve Alkan, C. (1997). *Öğretmenlik Uygulamaları*, İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Henson, R.K. (2001). *Teacher Self-efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*, Annual Meeting of the Educational Research Exchange, January 26, 2001, Texas A&M University'de sunulan bildiri (ED 452 208).
- Henson, R.K., Kogan, L.R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments, *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-420.
- Hoy, A.W. (2006). *Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TTSES)*, Research Instruments, School of Educational Policy and Leadership, Educational Psychology and Philosophy, College of Education and Human Ecology, Ohio State University.
- Hutchinson, L.P. (2004). Recommended Practices for Effective Teaching in the International Baccalaureate Program: An Examination of Instructional Skills, Assessment Practices, and Teacher-Efficacy beliefs of IB Teachers, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Virginia: The College of William and Mary.

- İlgar, L. (1996). *Eğitim Yönetimi, Okul Yönetimi, Sınıf Yönetimi*, İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Karasar, N. (1981). *Araştırmada Rapor Hazırlama*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (Editör) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Korkmaz, A. (2006). Sınıf Organizasyonu, Küçükahmet, L. (Editör) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Koul, R. ve Rubba, P.A. (1999). An Analysis of the Reliability and Validity of Personal Internet Teaching Efficacy Beliefs Scale, *Electronic Journal of Science Education*, University of Nevada, Reno, September, 4 (1): 1; <http://wolfweb.unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.html>, (24.03.2008.)
- Kurbanoglu, S.S. (2004). Öz-Yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri için Önemi, *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J.S. (1989). Change in Teacher Efficacy and Student Self and Task-related Beliefs in Mathematics during the Transition to Junior High School, *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.
- Moore, K.D. (2003). *Öğretim Becerileri*, Altıntaş E. (Ed.), Nizamettin Kaya (Çeviren), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (2003). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın.
- Özdemir, S., Yalın, H.İ. ve Sezgin, F. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: Nobel Yayın.
- Ross, J.A. (1992). Teacher Efficacy an the Effect of Coaching on Student Achievement, *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.

- Sarıtaş, M. (2000). Sınıf Yönetimi ve Disiplinle İlgili Kurallar Geliştirme ve Uygulama, Küçükahmet, L. (Ed.) (2000). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and Academic Motivation, *Educational Psychologist*, 26 (3-4), 207-231.
- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sünbül, A.M. (2005). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik, Demirel, Ö. ve Kaya, Z. (Editörler) (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tan, Ş. (2005). Öğrenme Ortamı Olarak Sınıf, Demirel, Ö. ve Kaya Z. (Editörler) (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*, Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Topses, G. (2006). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Psikolojik Etmenler ve Sorunlar, Küçükahmet, L. (Editör) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2002). *The Influence of Resources and Support on Teachers' Efficacy Beliefs*. The Annual Meeting of the American Educational Research Association. April 2, 2002. New Orleans.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A.W. ve Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Ülke, S.M. (2006). Okul-Öğretmen-Veli İletişimi, Arı R. ve Deniz, E. (Editörler) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, E. (2006). Sınıf Yönetimi ve Yaklaşımları, Arı R. ve Deniz, E. (Editörler) (2006). *Sınıf Yönetimi*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 143-167.
- Wolters, C.A. ve Daugherty, S.G. (2007). Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level, *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 181-193.
- Woolfolk, A.E. ve Hoy, W.K. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs about Control, *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 81-91.
- Zengin, U.K. (2003). *İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algıları ve Sınıf-İçi İletişim Örüntüleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zientek, L.R. (2007). Preparing High-Quality Teachers: Views From the Classroom, *American Educational Research Journal*, 44 (4), 959-1001.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., ve Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for Academic Attainment: The Role of Self-efficacy Beliefs and Personal Goal-setting, *American Educational Research Journal*, 29 (3), Autumn, 663-676.

**EKLER****EK-1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU**

Sayın Öğretmenim;

Bu çalışma, “İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi” konulu yüksek lisans tezi için veri toplama amacı ile yapılmaktadır.

Açık kimliğinize ilişkin herhangi bir bilgiyi vermemenizi sadece aşağıdaki Kişisel Bilgi Formu’nu doldurmanızı ve arkada bulunan 2 ölçeği içtenlikle yanıtlamanızı rica ederim. Ölçeklerde yer alan her bir ifadeyi dikkat ile okuduktan sonra 5’li yanıt derecelendirmesinde sizin için uygun olan bir tanesini işaretleyin. Katkınız için teşekkür ederim.

Funda AKSU – Maltepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

**KİŞİSEL BİLGİLER FORMU**

Yaşınız: .....

Öğretmenlik kıdeminiz: ..... yıl

Cinsiyetiniz:  Kadın  Erkek

Medeni durumunuz:  Evli  Bekar

Çocuğunuz var mı?  Var  Yok

Ailenizde başka öğretmen var mı  Evet  Hayır

## EK-2: ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİ

	Hiçbir zaman	Çok az	Ara sıra	Çoğu zaman	Her zaman
1. Çalışılması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?					
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?					
3. Derste öğrenme ortamından uzaklaşan öğrencileri ne kadar derse odaklayabilirsiniz?					
4. Derslere karşı ilgisi az olan öğrencileri ne kadar motive edebilirsiniz?					
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?					
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine ne derece inandırabilirsiniz?					
7. Öğrencilerden gelen zor sorulara ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?					
8. Sınıf etkinliklerinin düzenli işlenmesini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?					
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?					
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmenize olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?					
12. Öğrencilerinizin yaratıcılığının gelişmesinde ne kadar etkili olabilirsiniz?					
13. Öğrencilerin belirlenmiş sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
14. Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
15. Derste sorun (ya da gürültü) çıkaran öğrencilerin ne derecede istenilen davranışları sergilemelerini sağlayabilirsiniz?					
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemini ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?					
17. Derslerin her öğrenci seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?					
18. Öğrencileri değerlendirirken ne kadar farklı değerlendirme yöntemi kullanırsınız?					
19. Sorunlu birkaç öğrencinin tüm derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?					
20. Öğrenciler konuyu anlama güçlüğü çektiklerinde ne derece alternatif açıklama ya da örnek sunabilirsiniz?					
21. Size karşı saygısız davranışlarda bulunan öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?					
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?					
23. Farklı öğretim yöntemlerini sınıfta ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?					
24. Yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar oluşturabilirsiniz?					

### EK-3: SINIF YÖNETİMİ BECERİLERİ ÖLÇEĞİ

		1. Hiçbir zaman	2. Çok az	3. Ara sıra	4. Çoğu zaman	5. Her zaman
1	Sınıfta öğrencilerin uyması gereken kuralların kısa ve anlaşılır olmasına dikkat ederim.					
2	Sınıftaki kuralların niçin konulduğunun gerekçesini açıklarım.					
3	Sınıf içi kuralları öğretim yılı başında öğrencilerle birlikte oluştururum.					
4	Sınıftaki her öğrenciyi ismen tanırım.					
5	Sınıf içi istek ve beklentilerimi açık bir dille ifade ederim.					
6	Sınıfta öğrencilerime güler yüzlü ve içten davranırım.					
7	Öğrencilerim sınıfta olabildiğince serbesttirler.					
8	Öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunarım.					
9	Sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen gösteririm.					
10	Öğrencilere sınıf içinde özgürce konuşma hissi veririm.					
11	Öğrencilerle karşılıklı konuşmada onların kendilerini rahat hissetmelerini sağlamaya					
12	Öğrencilerin sınıf içi beklenti ve isteklerini dile getirmelerine fırsat tanırım.					
13	Sınıf içi iletişimde öğrencilerin beden diliyle verdikleri mesajları dikkate alırım.					
14	Öğrencilerle konuşurken öğretmen-öğrenci arasındaki fiziksel mesafeye dikkat ederim.					
15	Öğrencilerimin olumsuz konuşmalarında sinirlenmemeye özen gösteririm.					
16	Ders esnasında öğrencilere davranışlarıyla ilgili eleştiri ve uyarılarda bulunurum.					
17	Sınıfta tartışma ve eleştirilerde kırıncı olmamaya çaba gösteririm.					
18	Öğrencilerle diyalog kurarken genel nezaket kurallarına uygun davranırım.					
19	Ses tonumu, o anki duygu ve düşüncelerimi yansıtmaya uygun biçimde kullanırım.					
20	Öğrencilerle sınıf içi iletişimde göz teması kurarım.					
21	Sınıfta öğrencilerim olumlu davranış gösterdiklerinde onlardan övgüyle bahsederim.					
22	Öğrencilerimin bana saygı göstermeleri için otoriter olurum.					
23	Olumsuz davranış gösteren öğrencilerin dedikodusunu yapmaktansa onlarla yüz yüze konuşmayı tercih ederim.					
24	Olumsuz davranış gösteren öğrencinin kendisinden değil davranışından hoşlanmadığımı öğrenciye hissettiririm.					
25	Sınıfın tamamı yerine olumsuz davranış gösteren öğrencilerle ilgilenirim.					
26	Jest ve mimiklerimi iletişimin içeriğine uygun olarak ayarlarım.					
27	Öğrencilerin istenmeyen davranışlarını cezalandırırım.					
28	Sınıfta ortaya çıkan sorunları ertelemeye çalışırım.					
29	Sınıfta öğrencilere karşı eşit ve saygılı davranmaya çaba gösteririm.					
30	Öğrencilerin özel günlerini (doğum günü, hastalık vb) paylaşmaya özen gösteririm.					
31	Sınıfta öğrencilerin ilgisini dağıtacak, dersle ilgisi olmayan konuları konuşmaktan					
32	Sınıf içi tüm etkinliklerde öğrenci önerilerini dikkate alırım.					
33	Öğrencilerin sınıf içi davranışlarına ilişkin görüşlerini almak üzere öneri kutusu veya isimsiz anket uygulayarak bilgi alırım.					
34	Sınıf içi tüm etkinliklerle ilgili tartışma fırsatı yaratırım.					
35	Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerine yardımcı olurum.					
36	Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerdeki eksiklerini gidermeleri için ders dışında da onlara					
37	Sınıf içi etkinliklere katılmada öğrencilere fırsat eşitliği sağlarım.					
38	Sınıftaki her öğrencinin verileri öğrenebilecek kapasiteye sahip olduğuna inanırım.					
39	Öğrencileri başarılı olmaları için notla teşvik ederim.					
40	Öğrencilerin başarılarını kendi başarıları olarak değerlendiririm.					
41	Sınavları objektif olarak değerlendiririm.					
42	Başarısızlık gösteren öğrencileri kendi haline bırakırım.					
43	Başarısız öğrencilerin ön sırada oturması gerektiğine inanırım.					
44	Başarısı düşük öğrencilere de başarıyı yüksek olanlar kadar soruları yanıtlama süresi					
45	Derslere zamanında girip zamanında çıkarım.					
46	Beden Eğitimi, Müzik ve Resim derslerinde bazen Matematik ya da başka ders yaparım.					



## EK-4: İSTANBUL İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ'NDEN ALINAN İZİN

T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/1892/48037  
Konu : Anket (Funda AKSU)

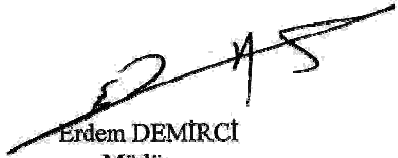
5/05/2008

MALTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE  
(Sosyal Bilimler Enstitüsü)

- İlgi: a) Valilik Makamının 01.05.2008 tarih ve 580/1823/46886 sayılı onayı.  
b) 2007 Yılı Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve araştırma desteğine yönelik izin ve Uygulama Yönergesi.  
c) Maltepe Üniversitesinin Sosyal Bilimler Enstitüsünün 18.04.2008 tarih ve 618 sayılı yazısı.

Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Funda AKSU ilimiz ek listede isimleri bulunan birinci kademe öğretmenlerine "İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik Algularına Sınıf Yönetimi Becerilerine ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi" konulu anket uygulaması yapma isteği ilgi (a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin ilgi (a) Valilik Oluru doğrultusunda, gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

  
Erdem DEMİRCİ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

**EKLER :**

- Ek-1. İLGI (a) Valilik Oluru  
Ek-2. Onaylı Anket soruları



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.  
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261362  
E-Mail : [kultur34@meb.gov.tr](mailto:kultur34@meb.gov.tr) Web : <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>