



T C

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Sosyal Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Ana Bilim Dalı

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ YETERLİK İNANÇLARI
İLE SINIF YÖNETİMİ BECERİ ALGILARI ARASINDAKİ
İLİŞKİ**


Kübra KORKUT

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Yrd. Doç. Dr. Emine BABAÖĞLAN

Burdur, 2009

 MAKÜ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ	YÜKSEK LİSANS JÜRİ ONAY FORMU
--	--------------------------------------

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun 24/06/2009 tarih ve 2009/09 sayılı kararıyla oluşturulan jüri tarafından 17/09/2009 tarihinde tez savunma sınavı yapılan Kübra Korkut'un "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Sınıf Yönetimi Becerisi Algısı Arasındaki İlişki" konulu tez çalışması İlköğretim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

ÜYE

(TEZ DANIŞMANI) : Yrd. Doç. Dr. Emine BABAOĞLAN

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Kamile DEMİR

ÜYE

: Yrd. Doç. Dr. Ramazan SAĞ

ONAY

M.A.K.Ü Sosyal Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun .../.../... tarih ve .../... sayılı kararı.

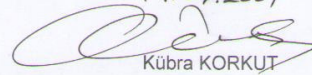
İMZA/MÜHÜR

BİLDİRİM SAYFASI

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezinin kâğıt ve elektronik kopyalarının Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezinin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezinin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezinin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

19.09.2009


Kübra KORKUT

ÖZET

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki

Kübra KORKUT

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ve bu inanç ve algıların cinsiyet, deneyim süresi ve okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. İlişkisel türden tarama modelinde olan araştırmanın evrenini, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Burdur ilinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Burdur ili Merkez, Ağlasun, Kemer, Gölhisar ile Bucak ilçelerindeki resmi ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 423 sınıf öğretmeni de araştırmanın örneklemidir. 423 sınıf öğretmenin 401'ine ulaşılmıştır.

Araştırmanın verileri “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği”, “Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra t-testi, ANOVA, MANOVA VE korelasyon istatistik teknikleri kullanılmıştır. Bu işlemler bilgisayar ortamında SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı yoluyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, “oldukça yüksek” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları cinsiyet ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekle birlikte deneyim sürelerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri “plan program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutundaki algılarının “iyi” düzeyde olduğu, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarındaki algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki algıları cinsiyete göre farklılaşmamakla birlikte deneyim sürelerine ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin tüm boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Öz yeterlik inancı, sınıf öğretmeni, sınıf yönetimi becerisi.

ABSTRACT

The Correlation Between Level Of Classroom Teachers' Self Efficacy Beliefs And Classroom Management Ability Perceptions

Kübra KORKUT

This research aims at determining the correlation between the level of classroom teachers' self efficacy beliefs and classroom management ability perceptions and whether these perceptions differ according to the teachers' gender, the durations of the experiment and the location of the school. Correlational research type of searching model was used in research. The sample of the study includes 423 public primary school teachers. However, in the research, 401 classroom teachers are reached in centrum of Burdur, the others are in Ağlasun, Kemer, Gölhisar district with Bucak district in Burdur.

Data of the study was collected with the teacher self efficacy belief scale, classroom management ability scale and the demographic information form. Numerous statistical techniques such as means and standard deviations and t-test, ANOVA, MANOVA and correlation were used for analyzing the data. Statistical analysis of the data was done by computer, using SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) Version 15.0.

This research findings show that the level of self efficacy beliefs of classroom teachers are at "quite high" level. However, self efficacy beliefs of classroom teachers were differing according to gender and the locations of the schools but they weren't differing the durations of the experiment. In addition to the level of classroom teachers' "plan program activities and physical layout" dimension of the classroom management ability perceptions were "good" level and "teacher-student relationship regulation and time management" and "classroom interaction and behavior regulation" dimensions of the classroom management ability perceptions were "very good" level. At the same time, classroom management ability perceptions of classroom teachers in all dimensions weren't differing by gender but were differing by the durations of the experiment and the locations of the schools. Finally, it is seen that there is a meaningful and middle level correlation between the level of classroom teachers' self efficacy beliefs and classroom management ability perceptions in all dimensions.

Key Words: Classroom teacher, classroom management ability, self efficacy belief.

İÇİNDEKİLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	4
ABSTRACT	5
İÇİNDEKİLER DİZİNİ	6
TABLULAR DİZİNİ	11
ŞEKİLLER DİZİNİ	13
ÖNSÖZ	14
BÖLÜM I	15
GİRİŞ	15
1.1. Araştırmanın Önemi	20
1.2. Araştırmanın Amacı	21
1.3. Araştırmanın Problemi	21
1.3.1. Alt problemler.....	21
1.4. Varsayımlar	22
1.5. Sınırlılıklar	22
1.6. Tanımlar	22

BÖLÜM II	3
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	23
2.1. Kuramsal Çerçeve	23
2.1.1. Öz Yeterlik İnancı	23
2.1.1.1. Performans başarıları	24
2.1.1.2. Dolaylı yaşantılar	25
2.1.1.3. Sözel ikna	26
2.1.1.4. Duygusal durum	27
2.1.2. Öz Yeterlik İnancının İşlevleri	29
2.1.2.1. Bilişsel süreçler	29
2.1.2.2. Motivasyonel süreçler	30
2.1.2.3. Duyuşsal süreçler	31
2.1.2.4. Seçme süreçleri	32
2.1.2. Öz yeterlik inancının önemi	34
2.1.3. Öğretmen öz yeterlik inancı	36
2.1.4. Sınıf Yönetimi	39
2.1.5. Sınıf Yönetimi ve Öğretmen	41
2.1.6. Sınıf Yönetiminin Boyutları	43
2.1.6.1. Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen	43
2.1.6.2. Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı	45
2.1.6.3. Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri	46

2.1.7. Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler	48
2.1.7.1. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler	48
2.1.7.2. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı etmenler	53
2.1.8. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki	55
2.2. İlgili Araştırmalar	59
2.2.1. Öz Yeterlik İnancıyla İle İlgili Araştırmalar	59
2.2.1.1. Cinsiyet	59
2.2.1.2. Deneyim Süresi	66
2.2.1.3. Okulların buldukları yerleşim yerleri	68
2.2.2. Sınıf Yönetimi Becerisi İle İlgili Araştırmalar	69
2.2.2.1. Cinsiyet	69
2.2.2.2. Deneyim Süresi	71
2.2.2.3. Okulların buldukları yerleşim yerleri	74
2.2.3. Öz Yeterlik İnancı İle Sınıf Yönetimi Becerisi Arasındaki İlişkiyle İlgili Araştırmalar	75
BÖLÜM III	77
YÖNTEM	77
3.1. Araştırmanın Modeli	77
3.2. Evren ve Örneklem	77
3.2.1. Evren	77

3.2.2. Örneklem	77
3.3. Veri Toplama Araç ve Teknikleri	77
3.3.1. Bireysel bilgi formu	78
3.3.2. Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği	78
3.3.3. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	79
3.4. Verilerin Analizi	82
BÖLÜM IV	83
BULGULAR VE YORUM	83
4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri	83
4.1.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları	85
4.1.2. Deneyim Süresine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları	86
4.1.3. Görev Yapılan Okulların Buldukları Yerleşim Yerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları	88
4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algı Düzeyleri	90
4.2.1. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	91
4.2.2. Deneyim Süresine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	93
4.2.3. Görev Yapılan Okulların Buldukları Yerleşim Yerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algıları	97
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri	100

Algıları Arasındaki	
BÖLÜM V	103
SONUÇ VE ÖNERİLER	103
5.1. Sonuç	103
5.2. Öneriler	105
KAYNAKÇA	107
EKLER	123
EK-1: Veri Toplama Araçları	124
Ek-1. 1. Kişisel Bilgi Formu	124
Ek-1.2. Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği	125
Ek-1.3. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	126
EK-2. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları	127
Ek-2.1. Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları	127
Ek-2.2. Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları	127
Ek-2.3. Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları	127
EK-3. Araştırma İzni Onayı	128
Özgeçmiş	129

TABLOLAR DİZİNİ

<u>Tablo</u>	<u>Sayfa</u>
1. Plan Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları.....	127
2. Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları	127
3. Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları	127
4. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	83
5. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	85
6. Deneyim Süresine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları	87
7. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.....	88
8. Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına Yönelik Betimsel Analiz Sonuçları.....	90
9. Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları.....	92
10. Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	92
11. Deneyim Süresine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	94
12. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları.....	97

13. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları.....	98
14. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Basit (Bivariate) Korelasyon Analizi Sonuçları.....	101

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil

Sayfa

1. Öz Yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisinin Birey, Davranış ve Sonuç Süreci Üzerindeki Etkisi	29
--	----

ÖNSÖZ

Eğitimde, öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi belirleme çalışmalarının yapılması ile öğretmen davranışlarını açıklayıcı veriler elde edilebilir. Bu amaçla yapılacak araştırma bulgularının, öğretmen kalitesinin artırılmasına katkılarının olacağı umulmaktadır. Aynı zamanda, eğitim programlarının, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi becerilerini geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir. Alan yazında bu kapsamda yapılmış bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılmasının, alandaki bir boşluğun giderilmesinde katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu anlamda araştırmanın öğretmen davranışlarını tahmin etme ve geliştirmede açıklayıcı olması beklenmektedir. Araştırma, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri kapsamında hazırlanmıştır. Bu araştırmayla, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırma beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. Araştırmanın ikinci bölümünde araştırmanın kuramsal temelleri ve bu alanda yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi, dördüncü bölümde araştırmadan elde edilen bulgular ve yorumları yer almaktadır. Araştırmanın son bölümü ise, araştırmanın sonuçları ve önerilerden oluşmaktadır.

Araştırmanın her aşamasında değerli katkılarıyla yol gösteren, büyük desteğini ve yardımlarını gördüğüm hocam ve aynı zamanda tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Emine Babaoğlan'a sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca, tez jürisinde olan ve katkılarından yararlandığım hocalarım Yrd. Doç. Dr. Ramazan Sağ'a ve Yrd. Doç. Dr. Kamile Demir'e içten teşekkürlerimi sunuyorum. Araştırmanın istatistiksel çözümlerinde düşünce ve eleştirileriyle katkı sağlayan hocalarım Yrd. Doç. Dr. Behsat Savaş'a ve Yrd. Doç. Dr. Kenan Demir'e ve teşekkür ediyorum. Aynı zamanda desteklerini gördüğüm arkadaşlarım, yüksek lisans öğrencileri Havva Ilgın'a, Dilek Özer'e, Şahika Yılmaz'a, Sebile Savaşçı'ya ve hocam Yrd. Doç. Dr. Hilmi Demirkaya'ya teşekkür ediyorum. Yukarıda adlarını saydığım bütün değerli kişilerin yanı sıra, teze başladığım günden bu yana, bana her zaman destek veren anneme, babama, kardeşlerime ve burada adını veremediğim tüm arkadaşlarıma teşekkür ediyorum.

Eylül 2009

Kübra KORKUT

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bilgideki hızlı artış nedeniyle, günümüz öğretim anlayışında istenen nitelik, birikmiş bilgi aktarılmasından çok bilgiye ulaşma ve onu kullanma becerileri kazandırmaktır. Bu anlayış ise, bilgi toplumlarında var olabilmek için öğretmenlerin belli becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmıştır (Kuş, 2005). Diğer bir deyişle, öğretmenlik mesleği daha fazla nitelik ve yeterlik gerektiren bir meslek durumuna gelmiştir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, görev ve sorumluluklarını yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004a).

Öğretmenin öz yeterlik inancı, öğretimin niteliğini, kullanılan yöntem ve teknikleri, öğrencinin öğrenmeye katılımını ve öğrencinin öğretilenleri anlamasını etkilemekte, bu da öğrencilerin başarı durumlarını belirlemektedir. Bu nedenle iyi yetişmiş öğretmenlerin her şeyden önce yüksek öz yeterlik inancına sahip olmaları beklenmektedir (Üredi ve Üredi, 2005). Çünkü öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenler diğer öğretmenlerden farklı olarak öğretime yönelik daha pozitif bir tutuma sahiptirler ve kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Bu durumun birçok nedeni olduğu tartışılmaz bir gerçektir, fakat bu nedenlerin en önemlilerinden birisi de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıdır (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Öz yeterlik inançları, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmelerine ve bu doğrultuda istendik ya da istenmedik öğretmen davranışları göstermelerine neden olabilir (Oğuz ve Topkaya, 2008). Diğer bir deyişle, öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri, öz yeterlik inancı açısından ele alındığında, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmelerini sağlayacak öğretmenlik becerisine sahip olduklarına inanmalarına bağlıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005).

Öz yeterlik inancı ilk kez, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda ortaya çıkan bir kavramdır ve "bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği veya eylemi organize edip, başarılı bir biçimde gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin inançları" (Bandura, 1989, s. 3) olarak tanımlanır. Başka bir ifadeyle öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıdır (Bandura, 1997). Bandura (1977, 1997) öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu, öz yeterliğin çok

boyutlu bir yapı olarak kavramlaştırılabileceğini ve ölçülebileceğini ifade etmiştir. Bu dört temel kaynak, performans başarıları, sosyal modeller tarafından sağlanan dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve bireyin fiziksel/duygusal durumudur.

Öz yeterlik inancı, bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylarda performanslarını ortaya koyma kapasiteleri hakkında kendilerine ilişkin inançlarıdır ve bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, düşündüklerini, davrandıklarını ve nasıl güdülendiklerini belirlemektedir (Bandura, 1995). Bir işi nasıl yapacağımıza ilişkin kendimizle ilgili beklentilerimiz, o işi ne derece doğru ve etkili bir şekilde yapacağımızı büyük oranda belirler. Bu yüzden aynı işi öz yeterlik duyguları farklı olan iki bireyin, aynı şekilde yapmayacağı varsayılmaktadır (Kiremit, 2006). Öz yeterliği güçlü olan bireyler, zor bir görevle karşılaştıklarında duruma, üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar. Bu nedenle öz yeterlik üzerinde durulması gereken önemli bir özelliktir (Aşkar ve Umay, 2001). Öz yeterlik inancı, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Yüksek bir öz yeterlik inancı, başarıyı ve bireysel doyumunu artırır. Yüksek yeterlik inancı olan bireyler, hedeflerine ulaşmada çok kararlı olurlar. Hatalardan ya da yenilgilerden sonra öz yeterlik duygularını çok hızlı onarabilirler (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inancı, bireylerin kendileri için bir amaç belirlemelerini, bu amaçlara ulaşmak için gösterecekleri çabayı, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları zorluklara dayanabilecekleri süreyi ve başarısızlık yaşarlarsa, bu başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir (Aşkar ve Umay, 2001). Öz yeterlik inancının gelişiminde, bireyin içinde yaşadığı toplum kadar örgün eğitim kurumlarının da önemi büyüktür. Okul ortamında, öz yeterlik duygusunun gelişmesine neden olan en önemli etkenlerden biri de kuşkusuz öğretmenlerdir (Akkoyunlu ve diğerleri, 2005).

Öğretmen, eğitim ortamının en önemli öğelerinden birisidir. Öğretmenin nitelikli olması, eğitimin niteliğini önemli ölçüde etkiler. Öğretmeden öğrenme ortamını düzenleme, yol gösterme ve seçenekler sunma, yansıtıcı olma, öğrenciye seçimlerinde ve yeteneklerini keşfetmesinde yardımcı olma, öğrencinin kendisini gerçekleştirmesine destek olma gibi görevleri yerine getirmesi beklenir (Oğuz ve Topkaya, 2008). Aynı zamanda, öğretmenden, akademik açıdan gelişmiş ve planlı olması beklenir. Bununla birlikte, öğretmen çeşitli araç ve gereçleri kullanabilmelidir. Burada vurgulanması gereken en önemli nokta, öğretmenin mesleğini başarıyla gerçekleştirebilmesi için bazı temel niteliklere sahip olması gerektiğidir. Öğretmenin sahip olduğu yeterlikler arttıkça özellikleri ve becerileri de artacaktır. Böylece öğretmen mesleğinde daha başarılı ve üretken olacaktır (Saraç, 2002).

Öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine (Ashton, 1984) ya da öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusunda kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları, öğretmen öz yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır (Guskey ve Passaro, 1994). Diğer bir deyişle öğretmen öz yeterlik inancı, bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmenlerin zor ve motivasyonu düşük öğrenciler de dahil olmak üzere, öğrencilerin öğrenme ürünlerini etkileyebilecek kapasiteye sahip olduklarına ilişkin yargıları da öğretmen öz yeterlik inancı olarak tanımlanmaktadır ve bu yargı, güçlü etkilere sahiptir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmenler, inançlarını öğrencilerle etkileşimleri sonucunda, sınıf atmosferine ve öğrencilere yansıtmaktadır. Özellikle sınıf öğretmenleri, öğrenciler tarafından en çok model alınan bireyler olduğundan, öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin kişilik gelişimleri üzerinde etkilidir (Kiremit, 2006). Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik inançları, öğrencilerin öğrenme konusundaki güdülenmelerini artırmakta ve daha yüksek düzeyde benlik algısı oluşturmalarını da etkilemektedir (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989). Ayrıca öğretmenlerin yansıttıkları öz yeterlik inançlarının, öğrencinin akademik başarısı, motivasyonu ve kendi yeterlik inançları üzerinde etkili olduğu söylenebilir (Türkmen, 2007). Benzer şekilde, öz yeterlik inancının öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu etkilediği, öğretmenin sınıf içi davranışlarıyla, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Aynı zamanda öğretmenliğe ilişkin öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerini daha başarılı kılacak yöntemleri kullanmada daha istekli ve daha azimli oldukları ve üst düzey performans gösterdikleri görülmektedir (Sparks, 1983).

Öz yeterlik inancı üzerinde yapılan çalışmalar, öz yeterlik inançlarının öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarını yakından etkilediğini ve öz yeterlik inancı güçlü olan öğretmenin öğretim konusunda daha istekli olduğunu ortaya koymaktadır (Gibson ve Dembo, 1984; Schunk, 1985; Tuckman ve Sexton, 1990). Bununla birlikte, öğretmenlerin, öğretmenliğe yönelik öz yeterlik inançları, sınıf yönetimlerindeki başarılarını da etkilemektedir (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990). Ayrıca, yüksek öz yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğretim güdülerinin yüksek olduğu, düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenlere göre öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak ve sıcak bir atmosfer yaratmak için daha çok çaba gösterdikleri belirtilmektedir (Fritz, Miller Heyl, Kreutzer ve MacPhee, 1995). Ayrıca

öz yeterlik inancı yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ortaya çıkmıştır (Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004b). Sonuç olarak Bandura'nın (1997) da belirttiği gibi, öğretmenin yeterliği ve öz yeterlik inancı, öğrencilerin bilişsel açıdan geliştirilmesini amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında önemlidir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik öz yeterlik inancı, öğretmenlikle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarında belirleyici rol oynamaktadır (Demirel, 1993). Öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işledikleri ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdükleri görülmektedir (Henson, 2001; Küçükıyılmaz ve Duban, 2006; Plourde, 2001). Bu durumda, öğretmenin öz yeterlik inancının, öğrencinin öğretim sürecinde istenilen düzeye ulaşabilmesinde bir araç olduğu söylenebilir (Kiremit, 2006).

Öğretim ortamı hazırlanırken, öğrenme-öğretme faaliyetlerinin verimli bir şekilde yürütülebilmesi için, öğretmenlerin, öz yeterlik inançlarının yanında, genel anlamda bir sınıf yönetim stratejisinin ve özel anlamda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını önleme ve eğer bu tür davranışlar ortaya çıkmışsa bunları giderme stratejilerinin bulunması gerekir. Aksi takdirde, öğretmenin kendisi bazen istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabilir veya disiplin problemleri sınıfın temel özelliklerinden birisi haline gelebilir (Öztürk, 2002). Öğrenme için uygun ortamın sağlanması ve sürdürülmesi, öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, öğrencilerin etkinliklere katılımının sağlanması, sınıftaki kaynakların, bireylerin ve zamanın yönetilmesi sınıf yönetimi olarak tanımlanır (Boz, 2002). Eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesi de sınıf yönetimi olarak tanımlanabilir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Sınıf yönetiminin tanımından da sınıf yönetimini etkileyen birçok boyut olduğu anlaşılmaktadır. Bu boyutlar çeşitli araştırmacılar (Başar, 2004; Sarıtaş, 2003) tarafından çok yönlü olarak ele alınmaktadır. Örneğin Başar (2004) sınıf yönetimi boyutlarını ortamın fiziksel yönden düzenlenmesi, plan-program etkinlikleri, zaman düzenine yönelik etkinlikler, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve davranış düzenlemesi olarak ele alırken; Sarıtaş (2003) sınıfın fiziki ortamı ve düzeni, plan-program etkinlikleri, zaman kullanımı, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri olarak ele almaktadır.

Sınıf yönetimi, sınıfta kuralların belirlenmesi ve geliştirilmesi, öğretmenin liderlik özellikleri, sınıfta iletişim, motivasyon yönetimi, sınıf içinde zamanın kullanımı, sınıfın örgütlenmesi ve öğrenme ortamı oluşturma gibi çok geniş bir bilgi ve beceri alanını kapsamaktadır. Bütün bu alanlar birbiri ile bitişik ve birbirini etkiler durumdadır (Arı ve Saban, 1999). Sonuç olarak hedef davranışların kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanması, sürdürülmesi ve etkin bir şekilde yönetilmesi, öğrenme-öğretme etkinliklerinin amacına ulaşmasını sağlayacaktır (Demirtaş, 2005).

İyi bir eğitimin nitelikli öğretmenlerle sağlanacağı göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Bununla birlikte etkili bir eğitim için, etkili bir sınıf yönetiminin sağlanması gereklidir (Ök ve diğerleri, 2006). Eğitim etkinliklerinde, beklenen başarıyı elde etmenin birinci koşulunun, etkili sınıf yönetimi olduğu belirtilmektedir (Aytekin, 2000). Diğer bir deyişle eğitim yönetiminin kalitesi sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Ök ve diğerleri, 2006). Sınıf yönetiminde ise en etkili öge öğretmendir (Alkan, 2007). Çünkü öğretmenlerin sınıf yönetimindeki başarısı öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir (Özdemir, 2004).

Etkili bir sınıf yönetimi olmadan sınıf ortamında öğrenciye kazandırılmak istenen davranış biçimlerinin istenen düzeyde gerçekleştirilebileceğini söylemek zordur (Terzi, 2002). Öğrencilerin eğitim programının hedefleri doğrultusunda yetiştirilmesinde sınıf yönetimi önemlidir. Aynı zamanda sınıf yönetiminin öğretmenlik mesleğinin ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir (Alkan, 2007). Öğretmen, bireyin davranışını oluşturmadaki görevi olağanüstü güç ve karmaşık olan bir uzman, bir teknisyendir. Öğrenciler doğal çevrelerinden öğrenebilirler, fakat bu doğal çevrenin öğrenmeyi kolaylaştıracak ve mümkün kılacak biçimde özgün kaynaklarla donatılması gerekir. Öğretmen öğrenmeyi yavaşlatma ya da kazanılacak bir davranışı hızlandırma ve düzeltme gibi önemli bir işlevi yerine getirmektedir (Alkan ve Kurt, 2000).

Öğretmenlerin, gelişmelere paralel olarak öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak sınıf ortamı oluşturmaları ve etkili bir sınıf yönetimi becerisine sahip olmaları beklenir (Alkan, 2007). Öğretmen sınıfta düzeni sağladığında zamanını boş yere harcamak yerine öğretme amaçlarını gerçekleştirip kendini ve öğrencilerini geliştirmek için çaba haralayabilir. Etkili bir öğrenme ve öğretme süreci gerçekleştirmek isteyen öğretmenlerin sahip olmaları gereken en önemli beceri sınıflarındaki öğrencileri ve kaynakları sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirme, yönlendirme yani yönetme becerisidir (Kıran, 2006). Sınıf yönetiminin

önemi, sınıf içi süreçlerle ilgili olarak öğrencilerin akademik başarısı, öğretmen ve öğrenci davranışını etkileyen sosyal değişkenler ve öğretmen öz yeterlikleri gibi konularda yapılan birçok çalışmayla daha iyi anlaşılmaya başlanmıştır (Turan, 2003). Bu bağlamda bireylerin davranışlarını açıklamada oldukça etkili olduğu görülen öz yeterlik inancının, sınıfta eğitim öğretim sürecinin niteliğini belirleyen sınıf yönetimi becerisiyle ilişkinin incelenmesi önemli görülmektedir.

Açıklanan nedenlerle, sınıf öğretmenlerinin (1) sınıf yönetimi beceri algılarının düzeyini ve cinsiyetleri, deneyim süreleri ve okulların buldukları yerleşim yerleri değişkenlerine göre bu algıların farklılaşıp farklılaşmadığını, (2) öz yeterlik inançlarını ve yine aynı değişkenlere göre öz yeterlik inançlarının farklılaşıp farklılaşmadığını, (3) öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları arasındaki ilişkinin araştırılması bir gereksinim olarak kendini göstermektedir. Alan yazında bu kapsamda yapılmış bir çalışmaya da rastlanılmamıştır. Öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişki üzerine araştırma yapılmasının, alandaki bir boşluğun giderilmesinde önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Öz yeterlik inancı, "bireyin bir işi başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmalar, bireylerin kendi becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonlarını ve başarılarını da etkilediğini ortaya koymuştur (Henson, 2001). Aynı zamanda, bireylerin kendilerini yeterli algıladıkları işleri yapma; kendilerini yeterli algılamadıkları işlerden kaçma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir (Bandura, 1986). Bununla birlikte bu inançlarının bireyi harekete geçirici bir güce sahip olup, bireyin bu süreçteki motivasyonunu ve gayretini etkilediği tespit edilmiştir (Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990). Öğretmen ve öğrencilerin çalışma engellerinin en aza indirilmesi, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması da sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır (Başar, 2004). Buradan öz yeterlik inancıyla sınıf yönetiminin ilişkili olduğu varsayılabilir. Nitekim Kurbanoglu (2004), öğretmenlerin başarılı bir iş performansı gösterebilmeleri için çalıştıkları alanda güçlü öz yeterlik inancına gereksinimlerinin olduğunu, bu sayede güçlülerle karşılaştıklarında mücadele etme, bir çözüm üretene kadar sorunun üzerine gitme ve sonuca ulaşma eğilimlerinin arttığını belirlemiştir.

Eğitimde, öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi becerileri arasında ilişki olduğu yönündeki varsayımı test etmeye yarayacak çalışmaların yapılması ile öğretmen

davranışlarını açıklayıcı veriler elde edileceği düşünülmektedir. Bu amaçla yapılacak araştırma bulgularının, öğretmen kalitesinin artırılmasına katkılarının olacağı umulmaktadır. Aynı zamanda, eğitim programlarının, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi beceri algılarını geliştirmeye yönelik düzenlemeleri de içerecek şekilde gözden geçirilmesi sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile sınıf yönetim beceri algıları arasında karşılıklı olarak pozitif bir ilişki olduğu düşüncesiyle yola çıkılan bu araştırmanın sonuçlarıyla alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir. Bu anlamda araştırmanın öğretmen davranışlarını tahmin etme ve geliştirmede açıklayıcı olması beklenmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetim beceri algıları arasındaki ilişkinin ortaya konmasıyla, araştırmanın öğretmen yetiştirme ve geliştirme programlarına ışık tutması umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi beceri algılarını, ayrıca bu inanç ve algıların cinsiyetlerine, deneyim sürelerine ve okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemektir.

Problem

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Alt problemler

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri nedir?

Bu inançlar sınıf öğretmenlerinin;

- a. cinsiyetlerine,
- b. deneyim sürelerine ve
- c. görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi algı düzeyleri nedir?

Bu algılar sınıf öğretmenlerinin;

- a. cinsiyetlerine,
 - b. deneyim sürelerine ve
 - c. görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerisi algıları arasında nasıl bir ilişki vardır?

Varsayımlar

Araştırmanın tek varsayımı bulunmaktadır. Bu varsayım, araştırmanın konusuna yöneliktir. Buna göre, varsayım şöyledir:

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerine yönelik algıları, sınıf öğretmenlerinin değerlendirilmesiyle ortaya konulabilir.

Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şunlardır:

1. Bu araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılı Burdur ili merkezi ve Bucak, Ağlasun, Gölhisar ile Kemer ilçelerinde bulunan ilköğretim okulları ile bu okullardaki sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, araştırmanın yapıldığı 2008-2009 öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Araştırmada kullanılan kimi kavramlar ve bu kavramların anlamları şöyledir:

Öz yeterlik inancı: "Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısıdır" (Bandura, 1986, s. 391).

Sınıf yönetim becerisi algısı: "Sınıf yönetimi, eğitim öğretim programı ve planı, eğitim etkinliği, öğretim yöntemi, zaman, mekan, teknoloji, öğretmen ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir" (Sarıtaş, 2003, s. 48).

Öğretmen öz yeterlik inancı: "Öğretmenlerin, öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için, gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışlarıdır" (Alabay, 2006, s. 2).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde öncelikle araştırmının kuramsal açıklamalarına daha sonra bu araştırmının konusuyla ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Burada araştırmının konusuna uygun kavramlara değinilmiştir. Bu kavramlardan önce öz yeterlik inancı, sonra sınıf yönetimi becerisi, son olarak da bunlar arasındaki ilişki incelenmiştir. Öz yeterlik inancıyla ilgili kuramsal çerçevede öz yeterlik inancının ne olduğu, tarihsel gelişimi, bu inancı etkileyen faktörler, önemi ve öğretmen öz yeterlik inancına yer verilmiştir. Sınıf yönetimi becerisiyle ilgili kuramsal çerçevede ise sınıf yönetiminin ne olduğu, tarihsel gelişimi, önemi, boyutları ile sınıf yönetimini etkileyen faktörler incelenmiştir. En son olarak da öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişkiye yer verilmiştir.

Öz yeterlik inancı

Öz yeterlik inancı (self efficacy belief), Albert Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nın (Social Learning Theory) merkezinde yer alan temel kavramlardan biridir. Bu kavram, ilk olarak 1977'de Bandura tarafından ortaya atılmıştır. Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine olan inançlarıdır ve bireylerin motivasyonları, olaylardan etkilenme durumları ve hareketleri, gerçek olandan çok neye inandıklarına bağlıdır. Aynı zamanda sosyal, bilişsel ve davranışsal becerilerin çeşitli davranış şekillerine dönüştürülmesi ile ilgilidir. Bireylerin becerilerini etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce, ilgili alanda özgüven duymaları gerektiği savunulmaktadır (Pajares, 2002). Bu inanç, bireylerin nasıl hissettiğini, düşündüğünü, motive olduğunu ve davrandığını belirlemektedir (Üredi ve Üredi, 2006). Bu noktada, öz yeterlik inancı düzeyinin kavranması, bireylerin sahip oldukları yetenek ve bilgilerle neler yapabileceklerinin belirlenmesine yardımcı olur. Yapılan araştırmalar da öz yeterlik inancının davranışlar açısından belirleyici olduğunu göstermektedir (Bandura, 1986).

Araştırmacılar tarafından farklı öz yeterlik tanımları yapılmıştır. Bunlardan bazıları aşağıdaki gibidir:

Öz yeterlik, bireyin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğuna inandırıcıdır (Bandura, 1994; Zimmerman, 1995). Benzer şekilde Sharp'a (2002) göre öz yeterlik inancı, bireyin motivasyonunun, refahının ve bireysel başarılarının temelidir. Ayrıca öz yeterlik inancı, birey davranışlarının en önemli yordayıcısıdır (Schunk, 1990). Bireyler bir görevi gerçekleştirmek için gerekli yeteneğin ve denetim gücünün kendilerinde bulunduğu inanırlarsa, bu görevi seçmeye daha istekli olur, bu konudaki kararlılıklarını dile getirir; gereken davranışları sergilerler (Sharp, 2002).

Woolfolk'a (1993) göre öz yeterlik, bireyin yeteneklerini organize edebileceğine ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili olarak yeterlik geliştirebileceğine olan inandırıcıdır (Akt. Kiremit, 2006). Snyder ve Lopez'e göre (2002) öz yeterlik inancı, gözlenen bir beceri değildir. Bazı şartlar altında bireyin becerileri ile "ne yapabilirim" sorusuna verdiği yanıtta olan içsel inandırıcıdır. Öz yeterlik, yetenek ve özel performans hakkındaki inançlarla ilgili değildir. Ancak durumlarla mücadele etmede ve bunu değiştirmede, yeteneklerini ve becerilerini düzenlemek için bireyin yapabilecekleri hakkındaki inandırıcıdır (Akt. Acar, 2005). Açıköz'e (1996) göre ise öz yeterlik, bireyin belirli işler karşısında, kendi performansına duyduğu güvendir. Benzer şekilde Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2001) da, öz yeterliği bireyin, yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri olarak açıklamıştır (Kiremit, 2006).

Öz yeterlik inancı, bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabileceklerine ilişkin bireysel yargılarıdır (Bıkmaz, 2004). Bandura'ya göre (1986) diğer bir öz yeterlik tanımı da; davranışların oluşmasında etkili olan niteliktir ve bireyin belirli bir performansı göstermesi için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapacağına ilişkin yargısıdır.

Öz yeterlik inancı, birbiri ile etkileşim halinde olan başlıca dört bilgi kaynağına dayanmaktadır. Bunlar: performans başarıları (accomplished performances: yapılan işler ve erişilen hedefler), dolaylı yaşantılar (vicarious experience: başkalarının deneyimleri), sözel ikna (verbal persuasion) ve duygusal durum (physiological state) olarak ele alınmaktadır (Bandura, 1977, 1994).

1. Performans başarıları (Accomplished performance, Enactive mastery experiences)

Performansa dayalı davranışlar, davranışsal başarıları teşvik etmekte kalmayıp, korkunun ortaya çıkmasını da engeller (Bandura, 1994). Bandura (1995), öz yeterlik inançlarını belirleyen bu dört temel kaynağın en etkili olanının, bireylerin kendi

bireysel deneyimlerine dayandığı için, başarılı performanslar olduğunu belirtir. Bireyler çeşitli eylemler gerçekleştirir ve bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir. Bu değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme yetenekleri konusunda bir yeterlik inancı geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002). Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı, onun daha sonra benzer işlerde başarılı olacağını göstergesidir. Dolayısıyla yaşanan başarı ödül etkisi yapmakta ve bireyi gelecekte de benzer davranışlara güdülemektedir. Üst üste özellikle ilk anlarda yaşanan başarısızlıklar, öz yeterlik inancını düşürür. Birey üst üste yaşadığı başarılarının sonucunda olumlu bir öz yeterlik inancı geliştirir. Sağlam bir bireysel kimlik varsa birey ara sıra olan başarısızlıklardan etkilenmez. Kararlılık ve çabayla aşılan başarısızlıklar, öz yeterlik inancını artırır, bu da ilerideki çok büyük engelleri bile kolayca aşılabilir hale getirir. Bir defa kazanıldığında güçlenen öz yeterlik inancı, özellikle daha önce başarısız olunan alanlarda kendini gösterir (Bandura, 1982, 1997).

Tekrarlanan başarılar vasıtasıyla gelişen öz yeterlik inancı, ara sıra meydana gelen başarısızlıklar sonucunda azalma eğilimi gösterir. Eğer birey en zor engellerin bile sürdürülen çaba ile üstesinden gelinebileceği deneyimini yaşamışsa, nadir başarısızlıklar öz yeterlik inancını düşürmez ve bireysel motivasyonu kuvvetlendirebilir. Bundan dolayı, başarısızlığın öz yeterlik inancı üzerindeki etkileri kısmen zamanlamaya ve başarısızlıkların meydana geldiği toplam yaşantı örüntüsüne bağlıdır (Bandura, 1977).

Sonuç olarak başarılı deneyimler öz yeterlik inancını artırırken, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz yeterlik inancının düşmesine neden olur. Deneyimler ne çok zor ne de çok kolay olmalıdır. Eğer bireyler sadece kolay elde edilmiş başarılar yaşarsa her hangi başarısızlık durumunda cesaretleri daha çabuk kırılır (Arslan, 2008). Tekrarlanan başarısızlıklar, güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirmeyi engeller. Oldukça kolay görevlerdeki başarısızlıklar da zor görevlerde ısrarcı olmak için gerekli olan esneklik duygusunun gelişimini engeller (Bandura, 1994). Bandura (1986), güçlü öz yeterlik inancının zamanla, başarılı deneyimler sayesinde geliştiğini, direncinin yüksek olduğunu ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtir.

2. Dolaylı yaşantılar (Vicarious experience)

Bireyin, işlerini zorluk çekmeden yapabilen bireyleri izlemesi anlamına gelen dolaylı öğrenme, izleyen için önemli bir öz yeterlik inancı oluşturma kaynağı olabilmektedir.

Pek çok beklenti diğer bireylerin deneyimlerinden kaynaklanır. Başka bireylerin başarılarını gözlemek, bireyin başarılı olabileceği beklentisine girmesini sağlayabilir (Bandura, 1994).

Birey kendisiyle, deneyimlerini gözlediği ya da model aldığı birey arasında benzerlikler görüyorsa, başkalarının deneyimleri daha etkilidir. Bireyler, kendi eylemlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra, başkalarını gözleyerek, onların deneyimlerinden yola çıkarak da öz yeterlik inancı geliştirirler (Kurbanoglu, 2004). Öz yeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden edinilen bilgiler, bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. Bireylerin, söz konusu alanda deneyimleri yoksa veya sınırlıysa, başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenmeleri olasıdır. Yaş, eğitim düzeyi ve (veya) cinsiyet gibi özellikleri kendisine benzeyen modelin başarısı, bireyde ben de yapabilirim duygusu yaratırken; başarısızlığı, bireyin kendi başarıya yeteneği konusunda şüpheye düşmesine neden olabilmektedir (Bandura, 1986, 1995; Pajares, 2002).

İnançlar çoğu kez gözlem ve yorumdan elde edilir. Birey, başarılı bireyleri gözleme yoluyla aynı şeyleri yapabileceği inancını geliştirir. Başkalarının davranışlarını gözleyerek edindiklerini, geçmiş yaşantılarına uygulayarak, birey yeni bir öz yeterlik inancı geliştirebilir. Fakat bireyin bu yolla edindiği öz yeterlik inancı kendi başarıları yoluyla kazandığı öz yeterlik inancı kadar güçlü değildir. Bu nedenle çok daha kolay bir şekilde olumsuz yaşantılardan etkilenir. Başka bireylerin aynı olaylarda başarılı olduklarını görmek öz yeterlik inancını etkileyebilir. Başka biri herhangi bir işi yaparken “yapabilirim” diye düşünebilir ya da tam tersi çaba harcıyıp da başarısız olan birini görünce kendine olan güveni azalabilir (Bandura, 1986). Dolaylı yaşantılar, bireysel başarıya doğrudan tanıklık etmekten daha az güvenilir bir bilgi kaynağıdır. Sonuç olarak sadece model alma ile edinilen öz yeterlik inancı, daha zayıf ve daha kolay zedelenme eğilimindedir (Bandura, 1977).

3. Sözel ikna (*Verbal persuasion*)

Üçüncü bilgilendirici kaynak aile, arkadaşlar, meslektaşlar ya da danışmanların yaptığı sözel iknadır (Woolfolk-Hoy, 2000). Bir davranışın başarıyla yapılabileceğine ilişkin teşvik ve öğütlerle bireyin cesaretlendirilmesi, öz yeterlik beklentilerinin değişmesine neden olabilir.

Bireyler çevrelerinden gelen ikna edici öneriler ile geçmişte başarılı bir biçimde üstesinden geldikleri durumların olumlu etkilerini sürdürme eğilimindedirler. Bireyler öz yeterlik inançlarını geliştirirken diğer bireylerden gelen tepkilerden de etkilenirler.

Sözel ikna, bireyin belli becerilere sahip olduğu yönünde başkalarının yaptıkları sözlü değerlendirmeleri içerir. Bir işi yapabilecek yeteneğe olduğu konusunda dışarıdan gelen bir değerlendirmenin öz yeterlik inancı üzerindeki etkisi çok güçlü olmamakla beraber, bireyin işi yapma konusunda göstereceği çabayı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir (Kurbanoğlu, 2004). Diğer yandan olumsuz değerlendirmelerin öz yeterlik inancını zayıflatıcı etkisi olduğu bilinmektedir (Pajares, 2002).

Bandura (1986), olumsuz değerlendirmelerle bireyin öz yeterlik inancını zayıflatmanın, öz yeterlik inancını güçlendirmekten daha kolay olduğunu belirtir. Bireyin kendisiyle ilgili inançları diğer bireyler tarafından verilen mesajlardan etkilenir. Destekleme ve cesaretlendirme öz yeterlik inancını olumlu etkileyip, geliştirirken; buna karşılık eleştiri engeller. Aileler, arkadaşlar ve okulda öğretmenler, farkında olmadan bireyin öz yeterlik inancını olumsuz etkileyebilirler. Bu olumsuz etkilenmenin nedeni, bireylerin kendileriyle ilgili çevrelerinden gelen mesajları dikkate almaları ve yapılan değerlendirmeleri önemsemeleridir. Yaptığı işle ilgili çevresinden cesaret verici mesajlar alan birey o işi başarmak için daha fazla çaba harcar. Fakat gereğinden fazla cesaretlendirilen birey, abartılı bir öz yeterlik inancına sahip olur ve en ufak bir başarısızlıkta öz yeterlik inancı hızla düşer. Sözel teşvik, gerçekçi boyutlarda olursa etkileyici olabilir. Bir işi yapabileceği konusunda teşvik edilen birey bir sorunla karşılaştığında, yetersiz olduğuna inanan bireyden daha başarılı olacaktır. Fakat gerçekçi olmayan sözel teşvik, bireyin başarısız olması durumunda, ikna eden bireye ve kendi yeterliğine güvenmemesine neden olabilir. Abartılmış öz yeterlik, başarısızlık yaşanması halinde düşer (Bandura, 1986).

İnsanlar sözel ikna yoluyla, geçmişte kendilerini kaygılandıran bir şeyle başarılı bir şekilde başa çıkabileceklerine inandırılabilirler. Fakat bu şekilde elde edilen öz yeterlik inancı, bireyin başarıları nedeniyle elde ettiği öz yeterlik inancından daha zayıftır ve kolayca yok olabilir. Çünkü bu, onlar için güvenilir yaşantılara dayalı bir temel sağlamamaktadır. Rahatsız edici tehditler ve bunlarla ilgili başarısızlıklarla dolu bir geçmişe rağmen sözel ikna yoluyla elde edilen üstünlük beklentileri, gerçekleşmeyen yaşantılar nedeniyle kolaylıkla yok olabilir (Bandura, 1977).

4. Duygusal durum (*Physiological state*)

Dördüncü bilgilendirici kaynak fiziksel ve duygusal durumdur. İnsanlar yeteneklerine, duygusal durumlarına bakarak karar verirler. Stresli durumlarda bedenlerindeki

tepkileri yetersizlik belirtisi olarak görürler. Eğer gergin ve huzursuz değilse daha başarılı olurlar. Korku tepkileri yeni korkulara neden olur. Duygusal korkuları yok eden terapiler, davranışları düzeltmek suretiyle öz yeterliği de yükseltir (Bandura, 1986).

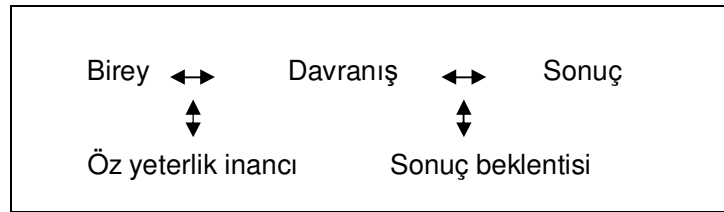
Bireyler, kendi yeteneklerini değerlendirirken fizyolojik ve duygusal durumları da kullanırlar. Bir konudaki yetenekleri hakkındaki yeterlik inançlarını, bireyler, o işi yaparken yaşadıkları fizyolojik ve duygusal tepkilere göre de değerlendirebilmektedirler. Herhangi bir eyleme karşı bireyin hissettiği heyecan, stres ve korku gibi duygusal tepkiler, işin sonucunda başarılı veya başarısız olacağı konusunda bireye ipuçları verir. Olumlu duygular, öz yeterlik inancını güçlendirirken, olumsuz duygular öz yeterlik inancını zayıflatır. Daha çok stres ve heyecan yaratır. Bu da sonuçta performansı olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986, 1995). Pajares (2002) duygusal tepkilerin her zaman gerçekleştirilecek eylemle ilgisi olmadığını vurgular. Örneğin, bunalımlı ruh hali içindeki bireylerin yeterlik inançları, yapılacak eylemden bağımsız olabilmektedir. Dolayısıyla olumsuz psikolojik etkenleri azaltmak öz yeterlik inancı üzerindeki olumsuz etkileri ortadan kaldırmak açısından önemlidir (Bandura, 1994). Gerilimli ve yorucu durumlar, genellikle duygusal uyarılmışlığa neden olur. Bu durumların öz yeterlik inançları ile ilgili bilgisel bir değeri vardır. Bundan dolayı duygusal uyarılmışlık, tehdit edici durumlarla başa çıkmada algılanan öz yeterliği etkileyen bir diğer kuramsal bilgi kaynağıdır. İnsanlar, yaşadıkları endişe düzeyine, stres düzeyine ve ne kadar zarar gördüklerine karar verirken fizyolojik ve duygusal uyarılmışlıklarını göz önünde bulundurlar. Çünkü yüksek duygusal uyarılmışlık performansı azaltmaktadır. Korku tepkisi, bireysel uyarılmışlık vasıtasıyla daha çok tehdit edici bir durum yaratır (Bandura, 1977).

Öz yeterlik inancının duygusal durum boyutu, bireylerin herhangi bir işi yaparken yaşadıkları kaygı durumlarından dolayı, kendilerini yetersiz hissetmeleri ile ilgilidir. Stres ve kaygının öz yeterlik inancı üzerinde olumsuz bir etkisi vardır. Yüksek kaygı, bireyin performansının düşmesine neden olur. Birey fazla kaygılı ve huzursuz değilse, daha başarılı olur (Bandura, 1986). Bireyin davranışa girişeceği sırada bedensel ve duygusal olarak iyi durumda olması girişimde bulunma olasılığını arttırabilir.

Öz yeterlik inancının dört bilgi kaynağı öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediği gibi olumsuz yönde de etkileyebilirler (Bandura, 1997). Zimmerman (2000), yeterlik inancının, çok boyutlu olup farklı alanlarla bağlantılı olduğunu ve öz yeterlik

ölçümlerinin duruma bağımlı olduğunu belirtmiştir. Bandura'ya (1977) göre, öz yeterlik duruma özgüdür ve genel olarak belirlenemez.

Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik inançları üç temel boyutta birbirlerinden farklılaşmaktadır. Bu boyutlar, düzey (magnitude), genelleme (generality) ve dayanıklılık (strength) olarak kavramlaştırılmıştır (Akt. Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Bandura (1977), bireyleri etkileyen 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 1'de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin birey, davranış ve sonuç süreci üzerindeki etkisi (Bandura, 1977)

Şekil 1'de görüldüğü gibi, öz yeterlik inancı ile sonuç beklentisi birbirinden farklıdır. Sonuç beklentisi, bireyin kendi davranışlarının ve eylemlerinin hangi sonuçları doğurabileceğini tahmin edebilmesi; öz yeterlik inancı ise, bireyin belli bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır (Akbulut, 2006). Diğer bir deyişle, öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler, istedikleri sonuçlara ulaşabileceklerini düşündükleri için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecektir.

Öz yeterlik inancının işlevleri

Öz yeterlik inancının dört temel işlevi vardır. Bunlar: bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler ve seçim süreçleridir (Bandura, 1993):

1. Bilişsel süreçler

Bireyin yeterliği, sosyal, bilişsel, güdüsel ve davranışsal becerilerin organize edilerek farklı amaçlar için kullanılmasında üretici bir yetenektir (Bandura, 1982, 1986). Ayrıca düşünceyi şekillendirilebilen bilişsel süreçler, duygusal tepkileri denetleme gücüne de sahiptir (Bandura, 1989). Bilgiye ve beceriye sahip olma ve zorlu şartlar altında bunları iyi bir şekilde kullanabilme arasında belirgin bir fark vardır. Bireysel

başarılar; sadece becerileri kullanmaktan ibaret değildir. Ayrıca bunları iyi bir şekilde kullanabilmek için öz yeterlik inancını da gerektirmektedir. Bu nedenle, aynı bilgi ve beceriye sahip bireyler, öz yeterlik inancı düşüncesindeki değişimlere bağlı olarak, düşük ya da yüksek performans gösterebilirler. Algılanan bilişsel öz yeterlik inancı, bilişsel çabayı arttırarak hem doğrudan hem de dolaylı olarak performansı etkilemektedir. Kendisini diğerlerinden geride görmek, bireyin öz yeterlik inancına zarar verir. Bireyin, olumsuz düşünmesine neden olur. Aynı zamanda aşamalı olarak performans başarılarını zayıflatır. Diğer yandan, kendisini diğerlerinden ileride gören bireylerin, öz yeterlik inancı güçlenir ve performans başarıları artar (Bandura, 1993).

Farklılıklar genellikle davranış belirsizliğinden değil, öz yeterlik inancının yanlış değerlendirilmesinden dolayıdır. İnsan, girişimde bulunacağı bir işi eski bilgileriyle değerlendirerek çoğu kez hatalı sonuçlara varır. Süreçte, algılamada farklılıklar oluşur ya da yeterliliğe yönelik eski deneyimler hatırlanır. Bazen yapılan iş doğru algılanır ama bilişsel seçicilik ya da birleştirme yanlış yapılır. İş çok yönlü yeterlilik bilgisiyle yapılır. Bu da yanlış değerlendirmeyi doğurur ve terslikler yaşanmaya başlar (Bandura, 1986).

Bireyin gösterdiği performansla ilgili olumlu dönüt alması, öz yeterlik inancı düzeyini, bireysel amaçlarını, olumlu düşünmesini, bireysel doyumunu ve performans başarılarını arttırır. Yetersizliklerin vurgulanması, performansın düşmesine neden olur. Aynı zamanda yetersizlikler üzerinde durulması, bireysel düzenleyicilere zarar verir. Akademik başarıyı arttıran bir öz yeterlik duygusu oluşması için, yeteneği elde edilebilir bir beceri olarak görmek, yetenekler hakkında karşılaştırma sağlayan ortamları öğrenmek gereklidir (Bandura, 1997).

Öz yeterlik inançları kendine yardım ya da kendini engelleme düşüncelerini etkiler. Bu bilişsel etkilerin çeşitli biçimleri vardır. İnsan davranışlarının çoğu, önceden düşünülen bilişsel hedefler tarafından düzenlenmektedir ve bireysel amaçlar, yeteneklerin öz değerlendirmelerinden etkilenmektedir. Bireylerin öz yeterlik inançları ne kadar yüksek olursa, kendileri için o kadar yüksek hedefler belirlerler ve hedeflere bağlılıkları o derece pekişir. Zorlu hedefler motivasyonu da, performansı da arttırmaktadır. Başarısızlıklara rağmen yapılacak işe bağlı kalabilmek için, güçlü bir öz yeterlik duygusu gerekmektedir. Başarılı olacaklarına ve yeteneklerine oldukça fazla inanan bireyler, karmaşık karar verme durumlarında olumlu düşünmede oldukça etkili olurlar. Fakat bu yeteneklerine şüpheyle yaklaşan bireyler olumlu düşünme konusunda kararsız kalırlar (Bandura, 1993).

İnsanların öz yeterlik ile ilgili inançları, tekrarladıkları ve oluşturdukları gelecekte yaşayacakları olaylara ilişkin olan senaryoların tipini etkilemektedir. Yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bireyler, performans için olumlu yol göstericiler ya da olumlu yönlendiriciler olan, başarı senaryoları hayal ederler. Diğer yandan kendilerini yetkin görmeyen bireyler, olayların nasıl ve neden yanlış gittiği üzerinde durarak performansı zayıflatan başarısızlık senaryoları canlandırırlar. Kendilerini aktivitelerde başarılı olarak hayal ettikleri bilişsel taklitlerle, bireylerin daha sonraki performansı artarken tam tersi durumlarda, performans düşmektedir. Algılanan öz yeterlik inancı ile bilişsel taklit birbirini doğrudan etkiler. Yüksek bir öz yeterlik inancı, etkili hareketlerin bilişsel yapılarını olumlu etkiler. Hareketin yararlı yönlerinin bilişsel tekrarı da öz yeterlik inancını güçlendirir (Bandura, 1989).

2. Motivasyonel süreçler

Öz yeterlik inançları, motivasyonun bireysel olarak düzenlenmesinde önemlidir. Motivasyon bilişsel olarak gerçekleşen bir süreçtir. İnsanlar, kendi kendilerini motive ederler ve önceden düşünme egzersizleri yaparak hareketlerini belirlerler. Aynı zamanda yaptıklarından olumlu sonuçlar beklemesi, bireylerin motivasyonunu arttırmaktadır. Ne yapabilecekleri ile ilgili inançlarını belirginleştirerek, hareketlerinin sonuçlarını önceden tahmin ederler. Kendilerini yüksek derecede yetkin olarak gören bireyler, başarısızlıklarını yetersiz çaba ve çalışmaya bağlarlar. Diğer yandan düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler, başarısızlıklarını yeteneksiz olmalarına bağlarlar. Bireyler, ulaştıkları hedefler sonucunda elde ettikleri doyum nedeniyle, belirlemiş oldukları diğer hedeflere ulaşmak için ısrarcı bir çaba gösterirler ve performanslarını arttırırlar. Bunun yanında, bireylerin ulaşmak için çaba harcamadığı pek çok durum da vardır (Bandura, 1993).

Diğer bir deyişle öz yeterlik inancı, bireyin ne kadar çaba harcayıp engellerle ne denli ısrarla savaşacağını belirler. Kuvvetli inanç yüksek performansla sonuçlanır. Tersine ise kendini sınırlayan bir yeterliktir. Yeterlikle ilgili şüphelerin olması durumunda öğrenme gerçekleşir ama önceden kazanılan yeteneklerin kullanılması engellenmiş olur (Bandura, 1986). Bireylerin öz yeterlik inançları motivasyon seviyelerini belirlemektedir. Başka bir ifadeyle öz yeterlik inançları, bireylerin ne kadar çaba sarf edeceklerini ve engeller karşısında ne kadar dayanacaklarını etkilemektedir. Bireylerin yetenekleri hakkında güçlü inançları varsa, bu inançları daha büyük ve ısrarcı çaba harcamalarına yardım eder. Yeteneklerinden şüphe duyan bireyler, güçlükle karşılaştıklarında çabalarını ya da girişimlerini yavaşlatarak

bahaneler üretirler. Diğer yandan yetenekleri hakkında güçlü inançları olan bireyler mücadeleyi kazanmak için gayret gösterirler. İnsanlar başarılı olmak için gerekli çabayı sürdürmek ve kuvvetli bir öz yeterlik inancına sahip olmak zorundadırlar. Bireysel şüpheler, bazı başarısızlıkların ya da aksiliklerin ardından çabucak ortaya çıkarlar. Önemli olan zorlukların ani şüpheleri ortaya çıkarması değil, zorluklardan sonra bireysel öz yeterlik inancının yeniden ortaya çıkma hızıdır. Bazı bireyler özgüvenlerini kısa sürede elde ederlerken diğerleri yetenekleri ile ilgili inançlarını kaybederler. Diğer taraftan, yeteneklerle ilgili aşırı olmayan inançlar avantajlı iken aşırı olanlar sınırlayıcı olabilir. İnsanlar bireysel değerlendirmelerinde hata yaptıkları zaman, yeteneklerini olduğundan fazla değerlendirme eğiliminde olurlar. Bu bilişsel bir başarısızlıktan çok faydadır. Öz yeterlik inançları bireylerin sadece rutin olarak yapabildiklerini yansıtsaydı, bireyler nadiren başarısız olur ve olağan performanslarını göstermek için gerekli olan fazla çabayı sergilemezlerdi (Bandura, 1989).

Kazanılmış öz yeterlik tek başına motivasyonu etkilese de eksik bireysel beceriler söz konusu ise, her zaman iyi performans oluşmaz. İnsanlar yüksek yeterlik inançlarını, hiç yetenekli olmadıkları alanlarda göstermezler. İş ne kadar zor ise o kadar yeni yöntemler oluşturarak alternatif davranışlar gösterirler. Bazı alt beceriler eksik olursa yetkinliğe bağlı çaba artar. Bireyin öz yeterliğine inanmaması karmaşık davranışların bağlı olduğu alt becerilerin gelişmesini engelleyebilir (Bandura, 1986).

3. Duyuşsal süreçler

İnsanın yetenekleriyle ilgili yargıları, düşünce tarzları ve duygusal tepkileri çevreyle ilişkilerinden etkilenir. Çevrenin istekleriyle baş etmede kendisini yetersiz görenler kendi yeteneklerine takılır ve onları olduğundan fazla önemserler. Bütün bireysel üzüntüler stres yaratır ve dikkati bireysel başarısızlıklara yöneltip endişe oluştururlar. Tam tersine öz yeterliliği olanlar dikkat ve çabalarını engellerle baş etmeye yöneltirler (Bandura, 1986).

İnsanların yetenekleriyle ilgili inançları, motivasyon seviyelerini ve aynı zamanda zorlayıcı ortamlarda ne kadar sıkıntı yaşayacaklarını etkiler. Bu, öz yeterlik inancının duygusal arabulucusudur. Tehdit edici durumları kontrol edebileceklerini düşünen bireyler, rahatsız edici düşünce biçimlerini hatırlamaz ve üzerinde durmazlar. Fakat tehdit edici durumları kontrol edemeyeceklerini düşünen bireyler, oldukça yüksek endişe yaşarlar. Etkili olmayan düşünce biçimleriyle kendilerini endişelendirirler. Bunun sonucunda da performansları düşer. Düşünme süreçlerini kontrol etmek için

öz yeterlik inancı, sıkıntıya neden olan düşünceleri düzenlemede anahtar bir rol oynar (Bandura, 1993).

İnsanların yetenekleriyle ilgili inançları, onların motivasyon seviyeleri kadar tehdit edici ya da zorlayıcı durumlarda yaşadıkları depresyon ve stres miktarını da etkilemektedir. Bu tip duygusal tepkiler düşünmenin doğasını ve yönünü değiştirebilir. Aynı zamanda düşünceyi doğrudan ve dolaylı olarak etkileyebilirler. İnsanlar algıladıkları bireysel öz yeterlik seviyelerinde olan görevleri başardıklarında endişe ve stres tepkileri düşmektedir. Araştırma sonuçları, bireylerin riskli durumlarda hareketlerini başa çıkma öz yeterlik inancı ile ilgili algılamalarına dayandırdıklarını göstermektedir. Algılanan başa çıkma öz yeterlik inancı, ne kadar güçlü ise davranış o kadar baskın olur. Kısaca, bireyler kaygı duydukları için değil, riskli olarak nitelendirdikleri durumlarla başa çıkmada başarısız olacaklarını düşündükleri için tehdit edici ortamlardan kaçınırlar. İnsanlar o anda kaygı ortaya çıkıp çıkmayacağına bakmaksızın savunmacı bir tutum sergilerler (Bandura, 1989).

4. Seçme süreçleri

Bireyler belli bir oranda çevrelerinin ürünüdür. Bu nedenle öz yeterlik konusundaki inançlar, yapılacak işlerin ve çevrenin seçimi ile oluşur. Bireyler yeterliklerinin üstünde gördükleri işlerden kaçınırlar. Ancak bireyler, mücadele gerektiren işleri ve baş edebileceklerine inandıkları durumları isteyerek seçerler. Yaptıkları seçimler yoluyla bireyler farklı yaşam yeterlilikleri, ilgileri ve sosyal bağlantıları geliştirirler. Seçme sürecinde herhangi bir durum, bireysel gelişimin yönünü büyük ölçüde etkileyebilir. Seçilen süreç, sosyal etkilerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkileyen, belirli yeterlikleri, ilgileri ve değerleri geliştirmeye devam eden süreçtir. Bireyin öz yeterlik inancı, kariyer seçimini ve gelişimini dolayısıyla da bireyin hayatının yönünü etkiler (Bandura, 1993).

Yine Bandura (1993) bireylerin kendileriyle ilgili yeterlik inançları ne kadar güçlü olursa, kariyer hedeflerinin o kadar geniş ve yüksek olacağını, bunlara ulaşmak için daha çok çaba göstereceklerini, farklı meslekler için kendilerini o derece hazır hissedeceklerini ve başarılarının da o oranda büyük olacağını belirtmektedir. Aynı zamanda öz yeterlik inancının akademik gelişime üç yönden yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak olanaklıdır:

1- Öğrencilerin kendi akademik öğrenmelerini düzenleme ve akademik aktiviteleri belirleme konusundaki etkileri ile ilgili inançları; onların isteklerini, motivasyon düzeylerini ve akademik başarılarını belirler.

2- Öğretmenlerin öğrenmeyi motive etme ve bunu geliştirmedeki öz yeterlik inançları, onların yarattıkları öğrenme ortamının tipini ve öğrencilerin ulaştığı akademik gelişimin düzeyini etkilemektedir.

3- Fakültelerin toplu öğretimdeki etkileri konusundaki inançları, okulların akademik başarılar konusundaki seviyelerine yardımcı olur (Bandura, 1993).

İnsanın yaşamını etkileyen olayları kontrol edememesi kendini yetersiz hissetmesine, dolayısıyla umutsuzluğa kapılmasına yol açmaktadır. Aynı zamanda bireyin endişelenmesine de neden olmaktadır. Öz yeterlik kuramı bu duruma iki açıklama getirir (Bandura, 1986):

1- Bireyler ya ciddi şekilde isteneni yapamayacaklarını düşünürler ya da

2- Bireyler yeteneklerine inanırlar ama çevrenin olumsuz yaklaşımı veya cezalandırıcı tutumu nedeniyle vazgeçerler.

Yeterlik beklentileri, kariyer ile ilgili olarak bireye kariyer davranışları, mesleki ya da eğitimsel seçimler, bu seçimleri uygulamaya koyma ve sürdürme hakkında bilgi verir (Betz ve Hackett, 1981). Bu beklentiler bireyin bir işi ya da davranışı yerine getirme yetenekleriyle ilgili bireysel algılarına yansır (öz yeterlik inancı) ve bu iş ve davranışlarla ilgili beklentilerini (sonuç beklentisi) etkiler (Hackett ve Betz, 1989). Sonuç beklentisi; bireyin sadece ne yapacağını bilmesinden ibaret değildir. Bireyin ne yapacağını bilmesinin yanı sıra yaptığı işin ortaya çıkaracağı sonuç ile ilgili yargıdır. Yeterlik ise sosyal, bilişsel ve alt davranış becerilerini içeren ve bunların organize edilip kullanılması için çeşitli davranış şekillerine dönüştürülmesi gereken üretici bir beceridir. Yeterli davranış, hem beceri hem de bu becerileri yetkin bir şekilde kullanabileceğine inanmayı gerektirir (Bandura, 1986).

Bireyler olumlu sonuç alabilecekleri birçok seçeneğe, bu seçeneklerle ilgili yeterli yeteneğe sahip olmadıklarını düşündüklerinden, o seçenekten uzak durmayı tercih ederler. Sonuç beklentileri, daha çok yapılmaya başlanılmış bir işteki performansı etkileyerek bireyin daha aktif ya da pasif olmasına neden olur (Bandura, 1986). Sonuç beklentileri ayrıca motivasyonu etkiler. İnsanlar, olumlu sonuç alabileceklerine inandıkları davranışları yapma eğilimi içindedirler. İstedikleri sonucu elde edebilecekleri birçok davranış şekli bulunduğu halde bunları başarabileceklerine inanmadıkları için bu davranışlara yönelmezler (Bandura, 1989).

Lent, Hackett, ve Brown (1998) Bandura'nın Öz Yeterlik Kuramı'nı temel alarak Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramını (Social Cognitive Career Theory-SCCT) geliştirmiştir. Sosyal Bilişsel Kariyer Kuramı, kariyer gelişimi ile ilgili bir yapı

önermektedir. Aynı zamanda eğitimsel ve mesleki ilgiler, kariyer benzeri seçimler ve performans arasındaki karşılıklı ilişkileri açıklamaktadır. Yine bu kuram, sosyal bilişsel değişkenlerin kendi aralarındaki ve toplumsal bağlamı çevredeki cinsiyet, ırk, aile, iletişim ve politik öğeler gibi değişkenlerle olan ilişkileri vurgular.

Bireylerin zayıf öz yeterlik beklentileri çok küçük bir sorun karşısında yok olurken, güçlü yeterlik beklentileri büyük sorunlar yaşansa bile yok olmaz ve süreklilik gösterir. Bireylerin öz yeterlik beklentilerinin güçlüğü oranında gerçekleştirilen işteki başarı artar (Bandura, 1986, 1989, 1997). Bireyler davranışları hakkında düşük öz yeterlik inancı içinde olduklarında, girişimlerini sınırlarlar ve ilk karşılaştıkları engelde vazgeçme eğilimi gösterirler. Onların öz yeterlik inançları kariyer gelişimlerinin önünde engel gibidir. Düşük öz yeterlik inancı bireylerin işyerlerinde sınırlı bir yer edinmelerine neden olur ve onlara sınırlı kariyer seçimleri sunar (Hackett ve Betz, 1989).

Öz yeterlik inancının önemi

Öz yeterlik inancı birey davranışlarını etkiler. Aynı zamanda davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanır (Bandura, 1986). Bandura'ya (1995) göre insan davranışları, gerçekte doğru olandan çok, bireylerin neyin doğru olduğuna inancına dayanır (Akt. Kurbanoglu, 2004). Bandura'nın çalışmaları, bireyin inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001).

Pajares (2002) bireylerin bir konuda istedikleri sonuca ulaşamayacağına inandıklarında girişimde bulunmalarını ya da güçlüklerle karşılaştıkları zaman ısrarcı davranmalarını beklememek gerektiğini belirtir. Bandura'nın (1986) araştırmaları öz yeterlik inançlarının, bireylerin seçimlerinde etkili olduğunu göstermektedir. Bireylerin kendilerini güvenli ve yeterli hissettikleri işleri yapma, kendilerini yeterli hissetmedikleri işlerden kaçma eğilimi gösterip, istedikleri sonucu ulaşacaklarına inanmadıkları sürece harekete geçmek konusunda isteksiz davrandıkları ortaya konmuştur. Aynı zamanda bir iş yaparken bireylerin gösterecekleri gayretin düzeyini eylemlerinin olası sonucuna göre ayarladıkları görülmüştür.

Olumlu öz yeterlik inancına sahip bireylerin isteyerek harekete geçtikleri, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, daha az stresle daha başarılı sonuçlar elde ettikleri gözlenmiştir. Öz yeterlik inancı arttıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz yeterlik inancı zayıf olan bireylerin eylemden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresten dolayı

daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Pajares, 2002).

Öz yeterlik inancının bireyin yaşamında önemli bir yere sahip olan bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçim yapma süreçleri gibi dört temel psikolojik süreci de etkilediği belirtilmektedir (Bandura, 1997). Bu açıdan bakıldığında, algılanan öz yeterlik inancının yüksek olması, bireylerin kendilerine daha yüksek hedefler oluşturmalarına ve verdikleri kararlarda tutarlı ve mücadeleci olmalarına neden olarak motivasyonlarının daha da yüksek olmasını etkilemektedir (Locke ve Latham, 1990). Bununla beraber bireylerin baş etme becerilerine olan inançlarını yükselterek tehdit edici ya da zor bir durumda ne kadar stres ve depresyon yaşayacaklarına etki ederek duygusal durumlarını, bireylerin başarılı olabilecekleri inancı ile farklı çevrelere girmelerini ve farklı aktivitelerde bulunmalarını sağlayarak da onların seçim yapma süreçlerini etkilemektedir (Bandura, 1997).

Bireylerin davranışlarının şekillenmesinde çok önemli rol oynayan öz yeterlik inançlarının yaşantımızın şekillenmesinde de önemli bir rolü vardır (Kiremit, 2006). Öz yeterlik inancı kuramına göre, bireyler edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmektedirler. Başarı için gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda başarı, bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını gerektirir. Öz yeterlik inancı da, bireyin yapacağı etkinliklerin seçimini, güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve performansını etkilemektedir (Ekici, 2006). Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunulan çevreyi denetim altına almasında, öz yeterlik inançları aracı olmaktadır. Nitekim öz yeterliği güçlü olan bireyler zor bir görevle karşılaştıklarında bu durumdan kaçmak yerine üstesinden gelinmesi gereken bir iş olarak yaklaşmaktadırlar (Bıkmaz, 2004). Bireylerin sahip oldukları öz yeterlik inançları, onların hislerini, düşüncelerini, davranışlarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirler. Güçlü bir öz yeterlik hissi, bireylerin başarısını ve mutluluğunu birçok şekilde geliştirmektedir (Kiremit, 2006).

Öğretmen öz yeterlik inancı

Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala'ya (1998) göre öğretme/öğretmen yeterliği, öğrencilerde öğrenme eylemini gerçekleştirme, öğrencilerden istenen sonucu alma kapasiteleri konusunda öğretmenlerin bireysel yargıları; diğer bir deyişle, öğretmenlerin, öğrencilerin performanslarını ve davranışlarını etkileme yeteneklerine

olan inançları olarak tanımlanır (Akt. Kurbanoğlu, 2004). Araştırma sonuçlarına göre, yüksek bir yeterlik duygusuna sahip öğretmenlerin özellikleri şöyle özetlenebilir (Kiremit, 2006):

1. Öğretmede çok fazla gayret gösterirler,
2. Önemli öğretimsel kararları daha net ve çabuk alırlar,
3. Öğretmede daha istekli ve coşkuludurlar,
4. Yeni fikirlere ve yeni öğretim yöntemlerini kullanmaya daha yatkındırlar,
5. Eğitim programlarını yürütmede daha başarılıdırlar,
6. Diğer öğretmenlere göre daha az stresli olurlar,
7. Öğrenci yanlış yaptığında öğrenciye karşı daha az eleştirirdirler.

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağında, iyi bir öğretmenin sahip olması gereken genel yeterlikler altı başlık altında toplanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004). Bunlar aşağıdaki gibidir:

1. Bireysel ve meslekî değerler-meslekî gelişim
2. Program ve içerik bilgisi
3. Öğreneni tanıma
4. Öğrenme ve öğretme süreci
5. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
6. Okul, aile ve toplum ilişkileri

Öğretmen yeterliğinin iki boyutu vardır: Birincisi, “bireysel öğretim yeterliği” (*personal teaching efficacy*), ikincisi “genel öğretim yeterliği” (*general teaching efficacy-GTE*) olarak adlandırılmaktadır. Bireysel öğretim yeterliği, bireyin kendi öğretim yeteneğinin öğrenci gelişimine katkısı konusundaki inancıdır. Genel öğretim yeterliği ise, bireyin diğer öğretmenlerin ve eğitim sisteminin bir bütün olarak öğrenciye yardımcı olma yeteneği hakkındaki inancıdır (Henson, 2001).

Genel olarak öğretmen yeterliğinin üç kaynağı bulunmaktadır denilebilir. Bunlar şöyle sıralanabilir (Kuru, 2000):

1. Öğretmen yeterliği, öğretmenin, bireysel becerilerine dayanır ve kendi kapasitesinden etkilenir.

2. Öğretmen yeterliği, iyi bir öğretim ile iç ve dış müşteriler arasındaki işbirliğini destekleyen okul organizasyonlarından da etkilenir.

3. Öğretmen yeterliği, hizmet öncesi, hizmet içi öğretmen eğitimi, program, öğrenci değerlendirmesi ile ilgili olan iyi belirlenmiş, tutarlı yöntemlerin bir sonucudur.

Öğretmen öz yeterliği, öz yeterlik çalışmalarının eğitimle ilişkili bir alanıdır (Henson, 2001). Öğretmen yeterliği ile ilgili çalışmalar 1980'lerde başlamıştır. Öğretmen yeterliği eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1990). Araştırmalar bireylerin sahip olduğu inançların, davranışlarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Bandura, 1977; Enochs ve Riggs, 1990). Bu nedenle, bireylerin inanç sistemlerinin sorgulanması, davranışları açıklamak ve anlamakta yardımcı olabilmektedir. Yapılan araştırmalara bakıldığında, öz yeterlik algıları yüksek olan öğretmenlerin öğretim sürecinde yer alan temel konuları başarıyla yürüttüklerini ve diğer öğretmenlere göre farklı olduklarını söylemek olanaklıdır (Kiremit, 2006).

Gibson ve Dembo (1984) öğretmen öz yeterliğinin, öğretimin etkililiğinde ortaya çıkan bireysel farklılıkları açıklamada bir değişken olarak karşımıza çıktığını ifade etmektedirler. Güçlü yeterlik inancı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve motivasyonunu kontrol edebileceklerine, en azından etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öz yeterlik düzeyinin öğretmenlerin kullandıkları yöntemler, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda da farklılık gösterdiği buna bağlı olarak da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca yapılan çalışmalarla öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışıyla, yeni fikirlere açık olmasıyla ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2004).

Öğretmenin öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz yeterliğinin, öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği, öğretmenin öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, farklı yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönüt verme gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır

(Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002). Benzer şekilde öğretme yeteneklerine güvenen öğretmenlerin, uzun süre sebat edeceği ve farklı dönütler vereceği belirtilmektedir (Gibson ve Dembo, 1984).

Öğretmenlerin başarılı bir iş performansı gösterebilmeleri için çalıştıkları alanda güçlü öz yeterlik inancına gereksinimleri vardır. Gibson ve Dembo (1984); Ashton ve Webb (1986) ve Ross (1992), öz yeterlik inancı sayesinde öğretmenlerin, güçlüklerle karşılaştıklarında mücadele etme ve sonuca ulaşana, bir çözüm üretene kadar sorunun üzerine gitme eğilimlerinin arttığını belirtmektedirler. Öğretmenin öz yeterlik duygusunu etkileyen faktörler hakkında bilgi sahibi olması, öğretmenlerin yeterlik algısını güçlendirmek açısından önemlidir. Öz yeterlik inancını etkileyen dört temel faktör burada da etkilidir. Bunların dışındaki bazı faktörlerden de söz etmek olasıdır. 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 gibi çevresel faktörlerden söz edilebilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Yeterlilik inancı alana bağlıdır ve bir öğretmenin ilgili alanda 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.

Toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişip, çeşitlenmesi ve artması kaçınılmazdır. Çünkü öğrencilerin davranışlarını öğretmenler şekillendirir. Öğretmenlik; bireysel, sosyal, kültürel, bilimsel ve teknolojik boyutları olan, profesyonel statüde bir meslektir (Alkan, 2000). Gelişen eğitim anlayışında öğretmenlerin yerine getirmesi gereken temel görevlerin, ulusal ve evrensel değerleri benimseyen, sorunlara çözüm üreten, millî eğitimin ve alanı ile ilgili ders programlarının amaçlarını davranışa dönüştüren, öğrenmeyi öğrenen bireyleri, her bireyin gereksinimini de dikkate alarak yetiştirmek olduğu bildirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2004). Bu görev ve sorumlulukları içinde barındıran öğretmenlik mesleğini yapabilecek yeterlikteki öğretmenlerin, eğitim sisteminde yerlerini almaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sahip olması gereken genel ve özel yeterlikler ayrıntılı olarak araştırılıp, tartışılmakta ve belirlenmektedir. Bandura, öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin ve öz yeterlik beklentisinin önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir (Yavuzer ve Koç, 2002).

Sınıf yönetimi

Sınıf, farklı araştırmacılar tarafından, “eğitim öğretim etkinliklerinin gerçekteştiği bir yaşam alanı” (Aydın, 2007, s. 19), “eğitim sisteminin en küçük ve en son birimi, öğrenci ile yüz yüze olunan yer” (Başar, 2004, s. 6) şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda “sınıflar eğitim-öğretim etkinliklerinin üretim yeridir” (Aydın, 2007, s. 19). Öğrenme olayının büyük bir bölümü bu ortamda oluşmaktadır. Ayrıca sınıf, öğretim amacı ile bir araya getirilmiş birbirine benzer özellikteki öğrencilerden oluşan özel olarak düzenlenmiş bir ortamdır. Sınıf, bireyin öğrenimi süresince çok çeşitli değişkenlerle etkilendiği, belli bir yaş grubunda ve bireysel farklılıkları bulunan öğrencilerin ve öğretimlerin belirlenmiş amaçlarını gerçekteştirmek üzere içinde bulunduğu özel bir çevredir. Bu nedenle “her sınıf kendine özgü nitelikleri ile ayrı bir ortamdır” (Ünal ve Ada, 2003, s. 28).

Örgün eğitimin vazgeçilmez öğeleri olarak kabul edilen öğrenci, öğretmen, ders planı, eğitim programı, öğretim süreci, öğretim-öğrenme yöntem ve teknikleri, eğitim teknolojisi ve zaman gibi birçok öğe sınıfta birlikte yer alır. Öğretim bunlar arasında anlamlı ve sürekli bir eşgüdüm sağlayıcı ve sınıfta yapılacak işlemlerin destekleyicisi konumundadır (Toprakçı, 2002). Bu da okulda öğretmenin görevinin sadece öğretim yapmakla sınırlı olmadığını gösterir. Okulun başarısı, etkin sınıf yönetiminden geçmektedir. Öğrencilerin başarılı olması bakımından öğretmenin alan bilgisi yanında, sınıf yönetiminde sergilediği performans da önemlidir. Nitekim Aydın (2007, s. 37) da “eğitim öğretim etkinliklerinde başarılı elde etmenin birinci koşulu etkili bir sınıf yönetimidir” demektedir. Sınıf yönetimi 1980’li yıllardan sonra, eğitim bilimleri alanı içinde yer alan; eğitim yönetimi ve denetimi, eğitim programları ve öğretim, psikolojik danışma ve rehberlik, eğitimde ölçme ve değerlendirme anabilim dallarının etkileşimi sonucu gelişmiştir. Türkiye’de de 1997 yılından itibaren öğretmen yetiştiren kurumlarda programa eklenmiştir (Gündüz, 2004). Bu süre içerisinde sınıf yönetiminin çok çeşitli açılardan değişik tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Öğrencilerin eğitimsel amaçları etkili bir biçimde gerçekteştirebilmelerine, öğrenmelerini kolaylaştıracak sınıf koşullarını oluşurmaya ve geliştirmeye yönelik kurallar, kavramlar ve ilkeler grubuna sınıf yönetimi denir (Aydın, 2007). Bununla birlikte sınıf yönetimi, sınıf içi etkinlikleri öğrenme odaklı olarak etkili bir biçimde düzenleyip sürdürme ve öğrenci davranışlarına rehberlik etme sürecidir. Başka bir ifade ile sınıf yönetimi, sınıfta olumlu bir öğrenme iklimi oluşurma, öğrencilerin kendilerini rahat ifade edebilmelerine ve potansiyellerini ortaya koyabilmelerine fırsat

sağlama sürecidir (Turan, 2006). Başar'a (2004, s. 6) göre sınıf yönetimi ise, "içinde öğrenmenin gerçekleştiği bir çevrenin oluşturulabilmesi için gerekli olanakların ve öğrenme düzeninin sağlanması ve sürdürülmesi"dir. Başka bir tanıma göre sınıf yönetimi; eğitim programı ve planı, öğretim yöntemi, eğitim etkinliği, teknoloji, zaman, mekan, öğretici ve öğrenci arasında etkili bir eş güdümlenme gerçekleştirerek, öğrenmeye elverişli bir ortam ve düzenin sağlanması ve sürdürülmesidir (Aytekin, 2000).

Aydın (2007) ve Başar'a (2004) göre diğer bir sınıf yönetimi tanımı da eğitim yönetimi sıra dizisinin ilk ve temel basamağı olup hazır bulunuşluk düzeyleri benzer öğrenci grubunun yönetilmesidir. Yine Aydın'a (2007, s. 37) göre "sınıf yönetimi, sınıf içinde eğitim öğretimin gerçekleştirilmesine yönelik bütün faaliyetleri kapsayan, etkili bir eğitim ve iletişim örüntüsü gerçekleştirmek amacına yönelik etkinliklerdir". Kaya'ya (2003) göre sınıf yönetimi ise, "planlama, örgütlenme, uygulama ve değerlendirme işlevlerine ilişkin ilke, kavram, kuram, model ve tekniklerin belirlenen eğitim amaçlarının gerçekleştirilmesi için sistematik ve bilinçli olarak uygulanmasıyla ilgili etkinliklerin tümü" olarak tanımlanmaktadır. Bununla birlikte Çelik'e (2003, s. 38) göre "sınıf yönetimi, sınıf kurallarının belirlenmesi uygun bir sınıf düzeninin sağlanması, öğretimin ve zamanın etkili bir şekilde yönetilmesi ve öğrenci davranışlarının denetlenerek olumlu bir öğrenme ikliminin geliştirilmesi süreci" olarak tanımlanmaktadır. Başka bir tanıma göre ise "sınıf yönetimi, sınıftaki birey kaynakları olan öğrenciler ve madde kaynakları olan araç-gerecin, sınıfın amaçları doğrultusunda harekete geçirilmesi"dir (Celep, 2004, s. 9).

Sınıf yönetimi ve öğretmen

Sınıf yönetiminin temelinde öğretmenin becerisi yatar. Daha iyi bir eğitim için öğretmenlerin eğitimcilik özelliği kadar yöneticilik özelliklerinin de geliştirilmesi önem kazanmaktadır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağıdır. Eğitim yönetiminin kalitesi, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır (Başar, 2004; Ök ve diğerleri, 2006). Sınıf yönetimi bir yöntem olarak, öğretmenlerin sınıf içi kadar dışını da kapsayan yönetim becerileri üzerine yoğunlaşmaktadır (Terzi, 2002). Okulun işlevleri de sınıflarda yapılan etkinlikler aracılığıyla gerçekleşmektedir. Aksoy'a göre (2003) sınıf yönetiminin iki temel amacı vardır. Birincisi, sınıfta öğrenci motivasyonunu artıracak düzenli ve güvenli bir ortam oluşturmaktır. İkincisi ise, öğrenci sorumluluğunu geliştirmek ve öğrencilere kendi davranışlarını düzenleyebilmelerini öğretmektir. Bu amaçlara ulaşılabilmesi, hedef davranışların

kazandırılacağı yerler olan sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanmasına, sürdürülmesine ve etkin bir şekilde yönetilmesine bağlıdır (Demirtaş, 2005).

İyi bir öğretici olmanın yanında öğretmen, aynı zamanda etkili bir yönetici olmak zorundadır (Sarıtaş, 2003). Etkili bir sınıf yönetiminde öğrenci davranışı güç ve zorlama ile değil, öğrencilere kendi öğrenme ortamlarını ve kendi davranışlarını kontrol etmeyi öğreterek düzenlenir. Sınıf yönetimi, öğrencilerin sorumluluk bilincinin geliştirilmesinde, kendilerini değerlendirme, kontrol etme ve bireysel kontrolü içselleştirmelerinde bir araç olarak görülür. Sınıf içindeki yaşamın, önceden belirlenmiş olan amaçlara uygun bir biçimde gerçekleşmesinden, öncelikle öğretmen sorumludur. Başka bir anlatımla, sınıfta öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi ve yönetilmesi öğretmenin sorumluluğundadır. Bu nedenle öğretmenin, sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmesi gerekir. Böylece sınıf içi yaşam, daha sevimli, üretken ve yararlı olur (Aydın, 2007). Fiziksel olarak düzenlenmiş bir sınıf ortamında öğretmenlerin temel rolü öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol etmelerine yardımcı olmak, aynı zamanda kabul edilebilir kurallar, teknikler ve yöntemler geliştirmektir. Sınıftaki her çocuk, özellikleri, kendine has öğrenme gereksinimleri ve her birisi ayrı bir birey olarak öğretmenin yönetimi altındadır. Öğretmenin sınıf ortamında bunları dikkate alması ve bunu sağlayacak becerilerle donatılması gerekmektedir (Sarı, 2002).

Öğretmenliğin ilk yıllarında, sınıf yönetimi, öğretmenlerin zamanlarının önemli bir bölümünü alır. Genç ve deneyimsiz öğretmenlerin çoğu, sınıfta disiplin sorunu ile karşılaşır (Gordon, 1996). Ancak davranış yönetimi ile ilgili karşılaşılan güçlükler sadece deneyimsiz öğretmenlerle sınırlı değildir. Deneyimli öğretmenlerin de sınıf yönetimi ile ilgili stratejilere gereksinimi vardır (Özyürek, 1996). Deneyimli öğretmenlerin çoğu da disiplin kurmaları gerektiğinde bu olayın sevimsiz olduğunu öğrenmişlerdir (Gordon, 1996). Sınıf yönetimi ile ilgili olarak öğretmenlerin karşılaştığı güçlükler, sınıf yapısından ve öğrenciden kaynaklandığı kadar öğretmenden de kaynaklanmaktadır. Öğretmenin yönetim ve öğretim tarzı, öğrencilerle ilgili beklentilerin düşük olması, öğretmenin bireysel özellikleri öğretmenden kaynaklanan sorunlardır (Öztürk, 2002). Öğretmenler istedikleri gibi öğretim yapamadıkları zaman, yoğun bir başarısızlık duygusu yaşadıklarından yakınır. Kazanılan deneyimler ve sınıf yönetimindeki ilkelerin belirli bir düzene göre uygulanması bu problemleri ortadan kaldıracaktır (Gürsel, 2005).

Öğretmenler, öğrenciyle iyi ilişkiler kurduklarında, katı disiplin kurmalarına, bir rolden bir role geçmelerine ve sert davranmalarına gerek kalmaz. Öğretmenler, öğrenciyle

aralarındaki ilişki iyi olmadığında hiçbir öğretim yönteminin etkili olmayacağını görecektir. Bu nedenle öğretmenlerin, öğrenciyle iletişimlerinde açıklık, önemseme ve birbirine gerek duyma gibi ilkelere dikkat etmeleri önerilmektedir (Gordon, 1996). Erdoğan (2001), yönetimin özünde bireyi etkilemenin yattığını ve sınıf yönetiminin de sınıftaki bireyleri etkilemeye dayalı bir etkinlik olarak algılanması gerektiğini belirtmiştir. Etkili bir sınıf yönetimi olmaksızın, eğitim sisteminin asıl hedefi olan istendik kalıcı davranışların kazandırılması güçtür (Terzi, 2002).

Sınıf yönetilirken ve sınıf ortamı oluşturulurken öğretmenin sınıfta nasıl davranılacağını göstermesi, farkındalığı sağlaması gerekmektedir. Öğretmenden, sınıfta; özendirici ortam oluşturması, düşünmeyi sağlayıcı geniş açılı sorular sorması, cevapları sabırla bekleyip kesmemesi, tarafsız olması, öğrenci fikir ve düşüncelerini önemsemesi ve acele etmeden planlı hareket etmesi beklenmektedir. Öğretmenin işlediği konuyu sürekli sorularla desteklemesi, dersleri soru cevaplı ve öğrencilere sık cevap hakkı vererek işlemesi önerilmektedir. Öğrencilerdeki potansiyelin öğretmence keşfi, onlarla arkadaşça ilişki kurmasının bir sonucudur. Öğrencilerle ilgilenen, öğrencilerin problemlerine ortak olan ve dostça davranan öğretmenler, aranan ve beğenilen öğretmen tipini oluşturmaktadır. Hoşgörülü olma, öğrencileri anlama, değer verme öğrencilerce tercih edilen öğretmen davranışlarıdır. Bunun için öğretmenin etkili bir iletişim sistemi kurması, öğrencilere sevgi duyması ve bunu onlara hissettirmesi beklenmektedir (Cafoğlu, 1992).

Sınıf, öğrencilerle öğretmenlerin buluştukları bir yerdir. Eğitimin amacı olan, öğrenci davranışının oluşması burada başlar. Eğitim için gerekli birincil kaynaklar olan; öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içindedir. Eğitim yönetimi ve okul yönetiminin en büyük amacı eğitim öğretim etkinliklerini geliştirmek ve eğitim kalitesini yükseltmektir. Zihinlerde okul yönetiminin, sınıf yönetimi ile doğrudan ilgili olmadığı yönünde yanlış bir yaklaşım bulunmaktadır. Yönetimin, okulun fiziksel olarak geliştirilmesini veya gerekli araç gereç ve materyalin karşılanmasını ve eğitim olanaklarının sağlanmasını temel olarak aldığı düşünülür. Sınıf yönetiminin ise öğretmenlerinin sorumluluğunda olduğu kabul edilmektedir. Oysa eğitimde başarıyı daha üst seviyelere çıkarmak için, sınıf yönetimini geliştirme düşüncesi bir amaç olarak ele alınmalıdır (Başar, 2004).

Sınıf yönetiminin boyutları

Sınıf yönetiminin tanımlarından da anlaşılacağı üzere, sınıf yönetimini etkileyen bazı değişkenler vardır. Bu değişkenler; plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzeni,

öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlenmesidir (Başar, 2004; Çelik, 2003).

1- Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen

Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen sınıf yönetimini etkileyen boyutlardandır. Başar'a (2004) göre plan-program etkinlikleri, kazanımlara uygun planların yapılmasını, öğretim materyallerinin seçimini, öğretim yöntemlerinin belirlenmesini, öğrencinin dikkatini derse çekmeyi ve katılımını sağlamayı ve öğrenciyi değerlendirme etkinliklerinin düzenlenmesini kapsar. Ağaoğlu (2006) ve Demirtaş'a (2005) göre bu değişkenler belirlenirken; öğrencilerin bireysel farklılıkları, gelişim özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınır.

Plan-program etkinlikleri, öğretmenin etkin bir öğretim lideri olarak sınıfta eğitim öğretim çalışmalarını sürdürebilmesine olanak tanır. Yine planlar sayesinde öğretmen zamanı etkili kullanır ve "Neyi, ne zaman, nasıl öğreteceğim?" sorularının cevaplarını bilir. Kendine güvenerek derse girer ve dersin başarıyla yürütülmesini sağlar. Bu yüzden öğretmenlerin, derslere mutlaka hazırlıklı bir şekilde girmesi beklenmektedir. Araştırmalar yaparak ders konularına önceden hazırlık yapmaları gerekmektedir. Önceden hazırlanan araç gereçler dersi daha çekici hale getirebilir. Böylece derse aktif katılımın sağlandığı gibi sınıfta istenmeyen davranışların da ortaya çıkması engellenmiş olur (Çelik, 2003; Sayın, 2001). Bu etkinlikler sayesinde var olan durumun değerlendirilmesiyle, gelecek durumların yeniden şekillendirmesi mümkün olacaktır (Başar, 2004).

Fiziksel düzen ise sınıf ortamının genişliğini, öğrenci sayısını, sıra, masa, dolap gibi araçların sınıf içindeki yerleşimini, ısı, ışık, gürültü, temizlik, estetik, eğitsel araçlar, oturma düzeni gibi öğretmenin amaçlar doğrultusunda örgütleyebileceği sınıf ortamına ait faktörleri kapsar (Başar, 2004; Gündüz, 2004). Özyürek'e (2001) göre fiziksel ortamda bulunması gereken özellikler, fiziksel mekanın rahat ve yeterince büyük olması, öğrencide öğretim etkinliğine katılma isteği yaratması, öğrencilerde çoklu öğrenme fırsatlarına zemin hazırlaması, öğretmenlerin beklentilerini aktarması, öğrencilerin başardıklarını yeni örnekler üzerinde tekrarlayarak, kazanımların sürekliliğini sağlamasıdır. Fiziksel düzenlemeler öğrencinin rahat etmesini sağlamak, sınıf ortamının çekiciliğini arttırarak öğrencinin okula severek ve isteyerek gelmesini sağlamak ve öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla yapılır (Başar, 2004).

Dersini etkin ve verimli şekilde sürdürebileceği fiziki ortamı sağlamak, öğretmenlerin görevlerinden birisidir. Öğretmenin, fiziki ortam içindeki değişkenleri öğrenci özelliklerine ve dersin amaçlarına göre düzenlemesi, öğrencilerin okula gelme, dersi dinleme ve derse katılma isteklerini artırması, istenmeyen davranışların ortaya çıkmasını da engelleyerek olumlu davranış kazandırmada yardımcı olması gerekmektedir (Sayın, 2001). Çünkü sınıf veya dersliğin fiziksel ortamının uygun şekilde düzenlenmesi çocuğun sosyal, duygusal, fiziksel ve akademik gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Isınma, havalandırma ve aydınlatmanın yeterli olmadığı ve rahat olmayan sıraların bulunduğu sınıflarda verimli bir öğretimin gerçekleşmesi mümkün değildir (Akyol, 2004). Demir (2003) de sınıftaki öğrencilerin tahtayı görebileceği ve birbirleri ile iletişim kurabileceği bir oturma düzeni bulunmasının, sınıfın yeterli ışık alması ve uygun sıcaklıkta olmasının öğrencilerin okula seyerek gelmeleri ve sınıfta mutlu olmalarının yanında eğitim ve öğretim sürecini hızlandıracağını belirtmiştir.

2- Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı

Öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı da sınıf yönetimini etkileyen başka bir boyuttur. Erden'e (2005) göre öğretmen sınıf yönetimi konusunda başarılı olmak istiyorsa, öğrenci davranışlarını nelerin etkilediğini, onların gelişim özelliklerini, kişilik özelliklerini, ailevi durumlarını, yaşadıkları çevreyi ve sosyo-ekonomik durumlarını bilmesi gerekmektedir. Bu özelliklere paralel olarak öğretmenin, öğrencilerin değişen psikolojik ve sosyal ihtiyaçların da farkında olması beklenmektedir. Öğretmenin sınıf içerisinde olumlu bir hava yaratması; öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci arasında iyi bir etkileşim kurulmasını sağlaması önerilmektedir. Öğretmenin kendi duygu, düşünce ve beklentilerini açık ve anlaşılır şekilde ifade etmesi, karşı tarafın da aynı şekilde ifadesine yardımcı olması ve önyargılardan uzak olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenden, öğrenciyi motive edebilmesi, onun ilgisini çekebilmesi ve bu ilgiyi canlı tutabilmesi beklenmektedir. Bunun için de öğretmenlerin öğrencileri güdüleyici ortamlar yaratması, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanması önerilmektedir.

Başar'a (2004) göre, sınıf içinde geçirilen zamanın çeşitli etkinliklere dağılımı, ders dışı ve dersi bozucu etkinliklere harcanmaması, sıkıcılığın önlenmesi, öğrencinin zamanının çoğunu okulda geçirmesinin sağlanması, devamsızlığın ve okuldan ayrılmanın önlenmesi zaman kullanımı içinde görülebilir. Etkili sınıf yönetimi zamanın etkili kullanımına bağlıdır. Zamanın planlı bir şekilde ayarlanması, ders

enasasında tek düzeliği giderici, eğitici ve eğlendirici etkinliklere de yer verilmesi gerekmektedir. Bu etkinliklerin, sınıfta belirli bir zaman dilimi içerisinde gerçekleştirilmesi beklenmektedir. Etkili bir sınıf yöneticisi olan öğretmen, öğretim etkinliklerine ayrılan bu zamanı etkili ve verimli kullanır. Bu sınırlı zaman diliminin ise, en verimli şekilde kullanılabilmesi ve öğrencilerin bu süre içinde sıkılmadan derse odaklanması için öğretmenlerin bazı özelliklere sahip olması gerekir. Buna göre öğretmen (Başar, 2004):

1. İyi bir organizatör olmalıdır.
2. Dönüt, düzeltme, pekiştirme ve ipuçlarını uygun yerlerde kullanmalıdır.
3. Sınıf içerisinde gereksiz jest, mimik ve hareketlerden kaçınmalıdır.
4. Dersin planlı şekilde yürütmesini sağlamalıdır.
5. Derse zamanında girip çıkmalıdır.
6. Derse hazırlıklı girmelidir.
7. Ses tonunu iyi kullanmalıdır.
8. Nasıl öğreteceğini iyi planlamalı ve planını uygulamalıdır.
9. Velilerle sürekli işbirliği içinde olmalıdır.
10. Öğrencilerini iyi tanımalı, onlara isimleri ile hitap etmelidir.
11. Derse ve konuya uygun yöntem, teknik ve materyaller kullanmalıdır.
12. Açık, anlaşılır, net ve tutarlı olmalıdır.

Etkili sınıf yönetimi ile ilgili olarak Fontana'nın (1985) öğretmenlere önerileri ise şöyledir (Akt. Demir, 2003):

Dakik olun: Derse zamanında girmek öğrenciyi ve dersi ne kadar önemseyişinizi gösterir.

İyi hazırlanın: Öğrenme hedeflerine ulaşabilmek için öğretmenin derse iyi hazırlanması gerekir.

Hızlı bir şekilde derse başlayın: Öğrencilerin dikkatlerini toplayarak ve katılımlarının sağlayarak derse hızlı, enerjik bir başlangıç yapın.

Tüm sınıfın katılımı konusunda ısrarcı olun: Konuya geçmeden tüm sınıfın dikkatini toplayın ve herkesin katılımını sağlayın.

Sesinizi etkili bir şekilde kullanın: Ses, etkili bir iletişim için önemli bir araçtır. Sesini etkili kullanan bir öğretmen öğrencilerin dikkatini daha fazla toplar.

Karşılaştırma yapmaktan kaçının: Öğrencileri karşılaştırmak, öğrenciler arasında gruplaşmalara veya dışlanmalara neden olabilir. Bu nedenle öğretmen karşılaştırma yapmaktan kaçınmalıdır.

Verdiğiniz sözleri tutmaya dikkat edin: Verilen sözlerin tutulması sınıfta güveni artıracaktır. *Sınıfı amacına uygun bir biçimde organize edin:* Araç gereçlerin uygun şekilde yerleştirilmesi, oturma düzeni amaca ulaşmak için önemlidir.

Öğrencilerin problemleri ile ilgilenin: Öğrencinin her türlü problemi ile yakından ilgilenmek, öğrenciyi kazanmayı sağladığı için derse katılım oranı artacaktır.

3- Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri

Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri sınıf yönetimini etkileyen başka bir boyuttur (Başar, 2004). Sınıf içi etkileşim, sınıf kurallarının öğrencilerle beraber benimsenerek uygulanmasından, sınıfta öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen iletişim ve ilişkilerinin yönetiminden oluşur (Gündüz, 2004). Sınıf düzeninde ve öğrenme durumlarının etkililiğinde sınıf içi ilişkiler dokusu önemli yer tutmaktadır. Öğretmen bu yapıyı ne derece sağlıklı oluşturursa, öğretme gücü ve öğretimin amaca ulaşma derecesi o oranda artar (Celep, 2004).

Sınıfın değişik sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerden oluştuğu düşünülürse, bu ortamda ilişkilerin karmaşık olması doğaldır. Bu karmaşıklığın giderilmesi için, kurallar koyularak düzenleme yapılır. Beraber belirlenen kurallar bütün sınıfa mal edildiği için, yönetim sürecini olumlu yönde etkileyecektir. Öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesinde önemli bir boyut da insan ilişkileri boyutudur. Öğretmenin bu boyuttaki bilgi ve becerisi, sınıf yönetimini etkiler. Sınıfta, birçok açıdan farklı bireyler vardır. Öğretmenin insan ilişkileri birikimiyle bu çok farklı bireylerle başarılı ilişkiler kurma zorunluluğu vardır. Öğretmenin, sınıfta iyi bir lider, yol gösteren rehber, şefkatli bir veli, paylaşımcı bir arkadaş ve çözüm üreten bir yönetici olması beklenmektedir. Tüm bunların başarısı iyi kurulmuş bir insan ilişkileri birikimine bağlıdır (Başar, 2004).

Sınıf içi etkileşim, davranış düzenleme ile yakından ilişkilidir (Sayın, 2001). Çünkü sınıf içi etkileşimi davranış düzenlemeleri şekillendirir (Başar, 2004). Öğretmen ve öğrenciler arasında sürekli iletişim kurulmaktadır. Bunlar kimi zaman sözlü, kimi zaman sözsüz iletişim şeklindedir. Eğitimin de temelde bir iletişim süreci olduğu

düşünülürse öğretmenin öğrenci ile kurduğu etkili iletişim olumlu sınıf atmosferi yaratıp öğretimin verimini de arttıracaktır.

Davranış düzenlemeleri ise eğitim ve öğretimi olumsuz yönde etkileyen; öğretmenin beklentilerine ve dersin amaçlarına ters düşen, etkileşimi engelleyen istenmeyen davranışları ve sınıf liderliğini kapsar (Başar, 2004). Davranış, organizmanın her türlü uyaranlara karşı vermiş olduğu tepkidir (Sayın, 2001). Sınıf ortamının istenen davranışı sağlayabilmesi ve sınıf ikliminin olumlu hale getirilmesi, sorunların ortaya çıkmadan önce tahmin edilip önlem alınması, kurallara uyumun sağlanması, istenmeyen davranışların değiştirilmesi davranış düzenlemelerine ilişkin etkinliklerdir (Demirtaş, 2005). Sınıfta disiplin ve düzen sağlanmazsa oluşan karmaşa nedeniyle öğrenciler etkilenecektir. Davranış düzenlemeleri ile öğrencilerin sınıf kurallarına uymaları sağlanır. Bununla birlikte istenmeyen davranışların da önlenmesi sağlanmış olur (Sayın, 2001).

Sınıf yönetimini etkileyen faktörler

Jones'a (1998) göre sınıf yönetimi üzerinde etkili pek çok öge bulunmaktadır. Bunlardan en fazla etkisi olan etmen sınıfın öğretmenidir (Akt. Celep, 2004). Çelikten'e (2008, s. 58) göre "sınıf yönetimini etkileyen etmenler sınıf içi ve sınıf dışı olmak üzere 2'ye ayrılır". Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler: Öğrenci, öğretmen ve sınıf ortamıdır. Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı etmenler ise yakın çevre ve uzak çevre olmak üzere ikiye ayrılır. Yakın çevre, aile, okul ve akran gruplarından; uzak çevre ise eğitim yönetimi, ülkenin genel yönetimi ve dünyadaki gelişmelerden oluşur.

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf içi etmenler

1. Öğrenci

Sınıf ikliminden önemli düzeyde etkilenen öğrenciler, sınıf içerisinde aile yapısının özelliklerini yansıtmaktadırlar. Sosyo-ekonomik durumu kötü olan veya ailesinde çeşitli sorunları olan öğrencilerin bunlardan sıyrılarak okul ve sınıf ortamına gelmeleri olanaksızdır. Bu nedenle bu tip sorunlar sınıfa kadar taşınmaktadır ve farklı şekillerde ortaya çıkmaktadır. Bu gibi durumlar öğrencilerin hem okula uyumunu güçleştirmekte hem de onların toplumsallaşma sürecinde engel teşkil etmektedir (Demir, 2003).

Sınıfta bulunan öğrenciler farklı geçmiş yaşantılara, farklı kişilik yapılarına farklı ilgi ve yeteneklere sahip olarak homojen olmayan bir yapı oluştururlar. Homojen olmayan bu yapı, sınıfta oluşturulan öğrenme-öğretme etkinlikleri sırasında değişik davranışların oluşmasına ve farklı görüntülerin ortaya çıkmasına neden olabilir (Topses, 2004). Bazı öğrenciler öğretmeni dinlerken, bazıları defterine not alabilir, bazıları etkin olarak ders dinlerken, bazıları istenmeyen davranışlarda bulunabilirler. Bazı öğrenciler derste islenen konuları ilginç ve önemli bulurken, bazıları önemsiz ve sıkıcı bulabilir ve bunu davranışlarıyla belli edebilir. Öğrencilerin farklı özelliklere sahip olması bunlara benzer pek çok davranışta bulunmalarına neden olabilir (Akar, 2002). Bireysel farklılık terimi, fiziksel özelliklerden (boy, kilo, vb.) ilgi, algı ve beklenti gibi psikolojik faktörlere kadar bir dizi değişkeni kapsar. Ayrıca her öğrencinin ait olduğu ailenin sosyo-ekonomik koşulları (gelir ve eğitim durumu, anne, baba mesleği vb.) onun bireyliği ve davranışları üzerinde önemli bir etkidir. Başka bir anlatımla her öğrenci kendi dünyası içinde eşsiz ve benzersiz bir kişiliktir. Öğrenci, öncelikle birey olarak kendini tanımak ve geliştirmek amacıyla eğitim almaktadır. Öğretmen bu temel ilkeye bağlı kalırsa, öğrencileriyle ilişkilerinde daha başarılı olur (Aydın, 2007). Öğretmenlerin, bütün bu farklılıkları bir zenginlik olarak görmesi ve eğitimin genel amaçları doğrultusunda ortak değerler kazandırmaya çalışması beklenmektedir (Dönmez, 2006).

2. Öğretmen

Öğretmenlerin öğrencilere yönelik sahip olduğu amaçlar, öğretmen kararlarını etkileyen bir etmendir (Celep, 2004). Göreve yeni başlayan öğretmen adaylarının şikayetlerinden biri sınıfa girdiklerinde paniklemeleri ve ne yapacaklarını bilememeleridir. Özellikle öğrenci sayısının fazla olduğu sınıflarda sınıf düzeninin ve kontrolünün sağlanması, uygun eğitim ortamının oluşturulması öğretmenlerin en sık yaşadıkları sıkıntılar arasındadır. Birçok insan hala çok sessiz sınıfları uygun bir eğitim ortamı olarak görebilmektedir. Oysa eğitim ve öğretimde müzelere değil, uygun öğrenme yaklaşımları sonucu arı kovanı gibi işleyen, her bireyin aktif olduğu öğrenme ortamlarına gereksinim duyulmaktadır (Arabacı, 2005). Bu ortamların oluşmasında da öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir.

Çağdaş eğitim ve öğretim ilkelerine göre görev yapan bir öğretmen, sadece ders anlatan, sınav yapan ve not veren bir kimse değildir. Aynı zamanda bir organizatör, bir yönetici, bir rehber, bir izleyici ve bir değerlendircidir. Öğretmen, öğrencilerinin davranışları üzerinde çalışır. Eğittiği her öğrencisinin önceden belirlenmiş amaçlara

ulaşmasına yardım eder ve onların istenilen davranışlara sahip birer birey olmasını sağlar. Öğrenim için elverişli bir ortam hazırlanmadıkça öğrenmenin sağlıklı bir biçimde gerçekleştirilmesi söz konusu olamaz. Öğrenme ortamı sınıf içi ve dışı ile bir bütündür (Akyol, 2004).

Yapılan çalışmalar özellikle göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda güçlük çektiklerini göstermektedir (Erden, 2005). İlk defa sınıfa giren bir öğretmenin, öğrenciler üzerinde bırakmış olduğu izlenim, daha sonraki ilişkiler üzerinde olumlu veya olumsuz etki yaratabilir. Bunun için ilk başlarda öğretmenin, konusuna çok iyi hazırlanması gerekmektedir. Eğer öğrenci, öğretmenin iyi bir bilimsel yeterliliğe sahip olduğuna kanaat getirirse, öğretmene duyacağı saygı ve güven artacaktır. Öğrencinin sorduğu sorular karşısında bocalayan, noksan ve yetersiz cevaplar veren öğretmen konuya hâkim olmaktan uzak bir görünüm sergileyeceğinden, öğrencinin güveninin sarsılmasına neden olabilir. Bu sebeple, ilk başlarda ne çok otoriter ne de çok serbest davranılması, ikisi arasında bir tutum sergilenmesi önerilmektedir (Çetin, 2002).

Erden'e (2005) göre de, öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için bazı bilgi ve becerilere sahip olması gerekir. Bunları aşağıdaki gibi sıralamak olanaklıdır:

1. Öğretmen öğrencilerin davranışlarını etkileyen etmenleri bilmelidir.
2. Öğretmen sınıf içinde olumlu öğrenci-öğrenci ve öğretmen-öğrenci ilişkisi yaratabilmelidir.
3. Öğretmen sınıfta öğrenciler için etkili bir öğrenme ortamı yaratabilmelidir.
4. Öğretmen davranış değiştirme yöntem ve tekniklerini bilmelidir.

3. Sınıf ortamı

Bir kurum veya bir iş yerini ziyaret ettiğimizde görünen fiziki çevrenin ve oradaki yüzlerin ötesinde bir hava sezeriz. İki ayrı mekânda aynı fiziki şartlara ve aynı işi yapan bireylere rağmen farklı bir atmosfer yakaladığımız çok olmuştur. İki büro; ikisinde de aynı çalışma masaları, daktilolar, bilgisayarlar, evrak dolapları, evrak sepetleri... vardır. Fakat iki mekânın bizde bıraktığı izlenim çok farklıdır. İçinde bulunduğumuz yerler bizde farklı hisler uyandırır. "Hava", "atmosfer", "izlenim" ve "his" olarak ifade ettiğimiz "ortam"ı tanımlayan bu kavramlar bazen birbirinin yerine geçen, bazen de her biri hepsini ifade etmek için kullanılan kavramlardır (Özden, 2003). Sınıflarda tıpkı bu iş yerleri ve kurumlar gibidir.

Sınıf ortamı; sınıfı oluşturan fiziksel düzenlemeler, psikolojik durumlar ve öğrencilerin duyuş ve değerlendirmelerini etkileyen sosyal ve kültürel öğelerin etkileşiminin bir ürünüdür (Özden, 2003). Olumlu bir sınıf ortamı oluşturmanın, basit görünmesine rağmen uğraştırıcı olduğu söylenebilir. Olumlu bir sınıf ortamı oluşturmak için çeşitli teknikler kullanılabilir. Logan daha iyi bir sınıf için aşağıdaki teknikleri önermektedir (2003):

1. *Odaklanma*: Ders başlamadan önce öğrencilerin ilgisinin derste olduğundan emin olun.

2. *Doğrudan öğretim*: Belirsizlik sınıfta heyecan seviyesini artırır. Doğrudan öğretim tekniğinde, her bir derse başlarken öğrencilere neler olacağı tam olarak anlatılır.

3. *Denetleme*: Bu prensibin temel anahtarı dolaşmaktır. Kalkın ve sınıfta gezinin. Etkili bir öğretmen öğrenciler yazılı bir ödevde başladıktan sonra sınıfta bir iki dakika dolaşır. Sonra öğrencinin ödevde başlayıp başlamadığını kontrol eder.

4. *Model yapma*: Sakin, organize, istekli, kontrollü öğretmenler, öğrenciler için örnekler sağlar. Öğretmenler, her zaman öğrenciden istediği davranışın modeli olmalıdır.

5. *Sözel olmayan işaretleme*: Öğretmen öğrencilerin ilgisini çekebilmek için sözel olmayan ipuçları kullanır. Bu işaretler yüz ifadeleri, beden duruşu ve el işaretleridir.

6. *Çevresel kontrol*: Sınıf sıcak, neşeli bir yer olabilmelidir. Öğrenciler periyodik olarak değiştirilebilen bir çevreden hoşlanır.

7. *Olumsuz davranışa müdahale*: Öğretmen sınıftaki faaliyeti sınıf içerisinde hareket ederek denetler. Problem oluşmadan problemin farkına varır.

8. *Zorlayıcı ben mesajları*: Bu mesajları öğretmen istenmeyen davranışta bulunan öğrenciyle karşı karşıya geldiğinde kullanır. Bu tekniği kullanmak isteyen öğretmen öğrencinin ilgisini istediği davranışa odaklayacaktır. Senden istediğim... Senden beklentim... gibi başlayan cümleler tercih edilmelidir.

9. *İnsancıl ben mesajları*: Bu mesajlar hissettiğimiz ifadelerden meydana gelir. Bu davranışın beni sevindirdi gibi.

10. *Olumlu disiplin*: Öğrencilerin yapamayacağı şeyleri listelemenin aksine, istediğimiz davranışları tanımlamada sınıf kurallarının kullanılmasıdır. Örneğin, "sınıf

içerisinde koşmak yasak” yerine “bina içerisinde düzenli bir şekilde hareket et” veya “sakız çiğnemek yasak” yerine “sakızı evde bırak”.

Sınıf yönetimini etkileyen sınıf dışı etmenler

1. Yakın çevre

Toplumsallaşma kavramı, bir birey ile diğer birey ya da bireyler arasında gerçekleşen ve sonunda toplumsal davranış örneklerinin kabulünü ve uygulanmasını sağlayan karşılıklı eğitim sürecidir. Bu süreç doğuştan başlayarak tüm yaşam boyunca süren uzun bir dönemi kapsar. Bununla birey, bir kişilik kazanmaktadır. Başka bir deyişle, “toplumsallaşma belirli bir toplumun davranış kalıplarını bireyliğine mal ederek o topluma ait bir birey durumuna gelmez” (Tezcan, 1997, s. 37). Toplum bunu bazı kurumları aracılığıyla gerçekleştirmektedir. Bunların başında aile ve okullar gelmektedir.

a) *Aile*: Aile bireyin üzerinde sürekli etkilidir. Bu etkinin nedeni bireyin eğitiminin ailede başlamasıdır. Bireyin okul çağına gelene kadar geçen sürede aldığı eğitim, okuldaki eğitim üzerinde olumlu ya da olumsuz etki yapabilmektedir. Bunun nedenlerinin başlıcaları ailedeki birey sayısı, ailenin eğitim ve gelir durumudur. Kalabalık aileler çocuklarıyla ilgilenmeye daha az zaman ayırabilirler. Bu çocuklar üzerinde ailenin etkisini azaltır. Az çocuklu ailelerin çocukları bencil ve şımartılmış olabilir. Çocuk sayısının çokluğu, ailenin artan görevlerini yerine yeterince getirmesini güçleştireceği için, sınıfı da olumsuz etkileyecektir (Başar, 2004).

Eğitim durumu hem öğretme, hem de örnek olma yoluyla, öğrenci davranışlarını etkiler. Ailenin meslek özgeçmişi, bunun bir boyutunu oluşturur. Bazı aileler bu özelliklerinden çocuklarını sürekli yararlandırırken, bazıları ilgisiz kalabilir. Sağlıklı bir gelişim için aile, çocuğun özsaygısını, güvenini geliştirmeye çalışmalıdır. Oysa anne ve babanın mükemmeliyetçi, sabırsız, yüksek yeterlikte olması buna pek izin vermez. Çocuk bu özellikler altında ezilerek umutsuzlaşabilir (Başar, 2004).

Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerden gelen öğrencilerde gelir durumlarının azlığından dolayı öğrenci ihtiyaçları karşılanamamakta ve bundan kaynaklanan davranış değişiklikleri ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin, bu öğrencilere gerek ihtiyaçlarını giderme, gerekse rehberlik etme ile öğrencinin bu nedenlerle meydana gelebilecek olumsuz davranışlarını en aza indirmeye çalışması gerekmektedir.

Ailenin çocukla olan ilişkisi çocuğun kişilik oluşumunda etkilidir. Çocuk ile ebeveyn arasındaki sevgiye dayalı ilişki, çocuğun özgüveninin gelişmesinde önemlidir. Özgüven, dış dünyaya ve kendine güven olarak da ifade edilmektedir. Ailenin çocukla ilişkisinin sağlıklı olup olamaması, özgüven duygusunun sağlıklı olup olmamasına yol açar. Ailesinde sevgi içinde büyüme olanağı bulamayan ya da ilişkilerinde süreklilik göremeyen çocuklarda özgüven duygusu gelişemez. Sevgiden ve ilgiden yoksun çocuklar, toplumsal etkinliklerde bulunamama, kendileri ve çevre ile uyumsuzluk, dikkati yoğunlaştıramama gibi davranışlar gösterirler ve daha kötüsü ilerde ruhsal bozukluklar ya da içine kapanma davranışları görülebilir (Kılbaş, 2003).

b) *Okul:* Okul, ortak bir görev anlayışına sahip olan, ortak bir amacı gerçekleştirmek için çalışanların birbiriyle işbirliği içerisinde oldukları yerdir. Sınıf yönetiminin başarısı, okul yönetiminin başarısına bağlıdır. Sınıfların fiziki düzeni, kullanılacak araç ve gereçler nihayetinde okul yönetiminin kontrolü ve denetimi altındadır. Bunun yanında sınıf yönetimini etkileyecek kararlar da okul yönetimi tarafından alınır (Celep, 2004).

Öğrenciler okul dışında istedikleri gibi davranma eğilimindedir. Ancak, okulda bu davranışlar kısıtlanmaktadır. Bu sebeple, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri sınıf ortamlarının oluşturulması çok önemlidir. Sınıf yönetimi konusunda yeterli donanıma sahip olmayan öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarını oluşturmaları ve kontrolü sağlamaları zorlaşacaktır (Terzi, 2002). Okullar toplumların istekleri doğrultusunda var olan kurumlardır. Bu anlamda okullar, toplumsal çevrenin temel niteliklerini yansıtan bir örneklem olarak değerlendirilebilirler. Okulda değişik davranış örüntülerine sahip olan öğrenciler, farklı toplumsal kesimlere ait değer ve beklentileri yansıtmaktadır. Esasen davranışın toplumsal çevreden soyutlanarak çözümlenmesi beklenemez. Başka bir anlatımla davranış, içinde yer aldığı çevrenin sosyal ve kültürel değişkenleri tarafından kontrol edilir. Bu nedenle davranış değişikliği yaratmak aynı zamanda toplumsal çevrede egemen olan ilişki örüntülerinin niteliğini bilmeyi gerektirir. Bu durum okula, toplumsal ilişkileri kontrol etme ve düzenleme görevi yüklemektedir (Aydın, 2007).

2. Uzak çevre

Sınıf yönetimini etkileyen uzak çevreyi iki başlık altında incelemek olanaklıdır. Bunlar, eğitim yönetimi ve ülkenin genel yönetimidir.

a) Eğitim yönetimi: Eğitim örgütünün var oluş nedeni ve tek amacı, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencileri yetiştirmektir. Öğrencilerin yetiştirilmesi ise okulun eğitim programına göre olur. Mal ya da hizmet üreten bir örgüt için üretim planı ne ise, eğitim hizmeti üreten bir okul için de eğitim programı odur (Başaran, 2005). Eğitim programı, öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir. Öğrenciler önemli olduğuna inanmadıkları, öğrenme güçlükleri çektikleri derslerde başarısız olurlar ve sıkılırlar (Demirel, 2004). Çünkü öğrencilerin gelişim özelliklerine, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmayan bir eğitim programı pratik yararlılığı az olan bir içerik, öğrencilerde onlar için bir anlam taşımayan bilgileri öğrenme düşüncesini doğurur. Okulda öğrenciler bilgileri gerçek ortamda yaşayarak öğrenirler ve bu bilgileri yeni bir durumda uygulayabilirler. Ancak genellikle okulda öğrencilerin sembolik bilgiyi kullanmaları ve onu gerçek yaşamda uygulamaları beklenmektedir. Böyle koşullar altında çocuklar uygun ilişkilendirmeyi kurmada başarısız olurlar ve karşılaştıkları sorunlara öğrendiklerini uygulayamazlar. Okulda öğretilenlerin yararlarını kavrayamadıklarında, okulun gerçek yaşamla ilgisiz olduğunu, öğretmenlerin onlardan yapmalarını bekledikleri şeyleri ise öğrenmek zorunda olmadıklarını düşünerek sınıf arkadaşlarının öğrenmelerini de engelleyici davranışları gösterebilirler (Kılbaş, 2003).

Eğitim programlarının özellikleriyle ilgili öğrenme ilkelerini aşağıdaki maddeler halinde yazmak olanaklıdır (Senemoğlu, 2004):

1. Öğretimin içeriği öğrencilerin beklentilerine, amaçlarına uygun ise öğrencinin etkin katılımı dolayısıyla da öğrenme düzeyi yükselir. Öğretimin içeriği öğrencilerin beklentilerine cevap vermiyor ve öğrencinin amaçlarını gerçekleştiriyor ise öğrenme düzeyi düşer.

2. Anlamlı bir şekilde öğrenilen bilgi, anlamsız olarak öğrenilen bilgidен daha kolay geri getirilebilir, daha kalıcıdır ve genellenebilir özelliğe sahiptir.

3. Mantıksal olarak iyi organize edilmiş bilgi, iyi organize edilmemiş bilgidен daha kolay öğrenilir ve hatırlanır. Bu nedenle, öğrencinin öğrenmesi gereken ders, ünite ya da konunun kapsamı mantıklı olarak örgütlenmelidir.

4. Somut bilgi, öğrencinin daha kolay resmetmesini, imajlar oluşturmasını sağladığından, somut bilgi daha kolay ve doğru olarak anlamlandırılır ve hatırlanabilir. Bu nedenle öğrenci hangi düzeyde olursa olsun, öğrenciye aşına

olmadığı yeni bir bilgi verilirken, bilginin kapsamı olabildiğince resimler, tablolar, grafikler ve benzetimlerle somutlaştırılmalıdır.

Plan ve program, kaynak kullanımını ekonomikleştirir, hedeflere götürücüdür, geleceğe bilinçle hazırlanma fırsatı verir, eksiklikleri gereksenenleri önceden gösterir, hedeflere ulaşma zamanı ve düzeyi hakkında, uygulama öncesinde bilgi sağlar. Bu nedenlerle, eğitsel etkinlikler ciddi ve titiz bir plan gerektirir (Başar, 2004). Yapılan planların ilerde ortaya çıkabilecek sorunları önceden öngörmesi ve problem ortaya çıktığında yapılacak etkinlikleri de içerecek esnek bir yapıya sahip olması, hem öğretmenin işini kolaylaştırır hem de öğrencinin öğrenme süreci, çözüm yolları aramak için harcanan zamanla aksatılmaz.

b) Ülkenin genel yönetimi: Sınıf yönetimi bir ülkenin eğitim politikasına göre farklılıklar göstermektedir. Ülke eğitim yönetiminin merkeziyetçi ve yerinden yönetim biçimine sahip olması, ülkede uygulanan öğretim yöntemleri, eğitim programlarının içeriği ve eğitime ilişkin yasal düzenlemeler, sınıf yönetimi uygulamalarını yakından etkilemektedir (Türnüklü, 2000).

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki

Eğitim sistemiyle ilgili en önemli sorunlardan birinin öğretmen niteliği olduğu görülmektedir (Çapri ve Çelikkaleli, 2008). Yeterli ve nitelikli bir öğretmenin özellikleri ve tanımı çeşitli kaynaklarda farklı şekillerde yapılmış olmakla beraber ortak görüşlerin varlığı da dikkati çekmektedir ve genel olarak alan bilgisi yeterliği, mesleki ve bireysel yeterlikler vurgulanmaktadır. Örneğin, Özdemir ve Yalın (1999) öğretmen yeterliklerinden öğretmenlerin bireysel niteliklerini şöyle sıralamaktadırlar:

1. Güdeleyici Kişilik: İsteklilik, yakınlık ve mizah, güvenilirlik.
2. Başarıya Adanmışlık: Yüksek başarı beklentisinde, teşvik edici ve destekleyici olma.
3. Profesyonel Davranış: Ciddi, sistemli, esnek ve bilgili olma.

Benzer şekilde Erden (2005) de öğretmende bulunması gereken bireysel nitelikleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Hoşgörülü ve sabırlı olma,
2. Açık fikirli, esnek ve uyarlayıcı olma,
3. Sevecen, anlayışlı ve esprili olma,

4. Yüksek başarı beklentisi içerisinde olma.

Başka bir araştırmaya göreyse, iyi bir öğretmende bulunması gereken özellikler, kültürlü ve bilgili olmak, sağlam karakterli olmak, güler yüzlü ve neşeli olmak, adil olmak, öğrenciyi tanımak ve sorunlarını çözebilmek, sade giyinmek, çevresine saygı gösterebilmek, içten ve sempatik, demokratik anlayış sahibi olmak, planlı çalışma alışkanlığına sahip, mesleki formasyon ve genel kültür sahibi, sağlıklı, yaratıcı, sabırlı, anlayışlı, tarafsız ve davranışlarında ölçülü olmak, notu tehdit aracı olarak kullanmamak, ders dışı etkinliklere yer vermek ve öğrencilerini iyi tanıyıp onların düzeyine inebilmek olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 1999). Benzer şekilde Özdemir ve Yalın'a (1999) göre etkili öğretmenler, öğrenciyi destekleyen ve önemseyen; aileler, yöneticiler ve diğer öğretmenlerle iyi ilişkiler kurabilen, işini severek yapan ve işini yapmaktan heyecan duyanlardır. Bu özelliklerle birlikte, etkili bir öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine yardımcı olan, onların öğrenmelerini kolaylaştıran ve bunun için gerekli ortamı sağlayabilen öğretmenlerdir. Nitekim çeşitli araştırmalarda öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimli oldukları ortaya konmuştur (Smylie, 1990; Woolfolk, 2000). Okullardaki eğitim-öğretim sürecinde bireyi her açıdan destekleyen en önemli etken dersin yönlendirilmesinden sorumlu olan öğretmenlerdir. Bu açıdan ele alındığında; öğretmenin etkili ve başarılı bir eğitim-öğretim sürecini gerçekleştirebilmesinin öz yeterlik inancına bağlı olduğu söylenebilir (Önen ve Öztuna, 2005).

Bandura (1994), öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin öz yeterlik inancının önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Küçüközlü ve Duban (2006) da öğretmen öz yeterlik inancının, öğretmenlerin öğretmek için sarf ettikleri çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediğini, öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işlediklerini ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdüklerini ifade etmektedir. Bu araştırma bulgularından da anlaşılacağı üzere, yetiştirilen öğretmenlerin niteliğinde öğretmenlik mesleğine ve öğretim/öğrenme ortamını yönetmelerine ilişkin yeterlikleri önemli bir yer tutmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2002). Aynı zamanda öğretim/öğretmen yeterliğinin, öğretmen performansını etkileyen sosyo-psikolojik faktörlerin başında

geldiği belirtilmektedir (Smylie, 1990). Bu nedenle de öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi oldukça önemli görülmektedir.

Öz yeterlik inancı, öğretmenlerin performanslarının yanı sıra başarılarını da etkileyen faktörlerden biridir. Bir öğretmen alanında ne kadar bilgili olursa olsun öz yeterlik inancından yoksun olduğunda derslerinde verimli olması beklenemez. Öğretmenin, kendi öz yeterlik inancı düzeyinin farkında olması, bilginin güç olduğunu, yeterliğin sürekli öğrenmeyle mümkün olduğunu, yetersizliğin bedelinin ise çok ağır olduğunu bilmesi gerekir (Çetin, 2004). Eğitim sistemindeki değişimlerin yarattığı belirsizlik ortamında, fırsatları ve tehditleri doğru şekilde değerlendirerek uygun eylemlerde bulunmak önem kazanmıştır (Basım, Korkmazıyürek ve Tokat, 2008).

Öğretmen; öğrenme ortamını düzenleme, öğrenciye amaçlarına ulaşmada yol gösterme ve seçenekler sunma, yansıtıcı olma, öğrenciye seçimlerinde yardımcı olma, yeteneklerini keşfetmesine ve kendisini gerçekleştirmesine destek olma gibi çağdaş görevleri yerine getirmesi beklenir (Sönmezer ve Eryaman, 2008). Öğrencilerin istenilen seviyeye gelebilmeleri için öğretmenlerin bu yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerden, öğrenme-öğretme sürecine ilişkin olanları Şişman (1999) planlama, öğretim sürecini kontrol etme, öğrencilerin öğrenmelerini izleme ve kayıt tutma, tamamlayıcı mesleki yeterlikler, iletişim ve sınıf yönetimi başlıklarında incelemiştir ve sınıf yönetimi yeterliklerini de şu maddelerle açıklamıştır:

1. Öğrencilere sınıfta kendilerini özgürce ifade edebileceği öğrenme ortamı sağlama ve sürdürme,
2. Dersi amacına uygun ve güvenli bir biçimde sürdürme,
3. Kesinti ve engellemeler karşısında uygun önlemler alma,
4. Öğrencilerin derse karşı ilgisinin sürekliliğini sağlama,
5. Öğrencilerin davranışlarına ilişkin dönüt verme,
6. Ödül ve yaptırımları etkili biçimde kullanma.

Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, sahip oldukları inançlardan etkilenmektedir (Celep, 2004). Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretmen öz yeterlik inancının, öğretmenlerin öğretim için harcadıkları çabayı, mesleki hedeflerinin düzeyini ve buna bağlı olarak oluşturacakları hedefleri etkilediği görülmektedir (Hoy ve Spero, 2005; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Benzer şekilde Woolfolk (2000) da öz yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin, öğretimi zor öğrencilerle çalıştıklarında bile, öz yeterliği düşük olanlara göre daha sabırlı, öğrencilere yeni şeyler öğretmek için

daha istekli ve öğretmenlik mesleğine çok bağlı olduklarını ifade etmektedir. Ayrıca yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, başarısızlık karşısında amaçlarından vazgeçemedikleri; eğitim programını uygularken esnek davrandıkları, yeni öğretim yöntem ve yaklaşımlarını uyguladıkları bu nedenle de öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar aldıkları ve öğrencilerini öğrenmeye karşı daha iyi güdeleyebildikleri tespit edilmiştir (Gibbs, 2002). Ashton (1984) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarından başka hiçbir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı bir ilişki sergilemediğini belirtmektedir. Henson (2001); Plourde (2001) ile Küçükylmaz ve Duban (2006) da öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmenlerin, öğretim uygulamalarında farklı öğretim yöntemleri kullanmaya, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapmaya, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanmaya ve yaptıkları uygulamalarda araç-gereç kullanmaya eğilimli olduklarını, diğer yandan öz yeterlik inancı düşük olan öğretmenlerin, öğretmen merkezli dersler işlediklerini ve derslerini ders kitaplarını okuyarak sürdürdüklerini belirtmektedirler.

Öz yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği ortaya çıkmıştır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimle mümkün olabileceğine inanan öğretmenler, aynı zamanda kendi öğretim becerilerine de güveniyorlarsa, öğretme sürecinde daha hırslı ve istekli olmakta, sınıfta daha bilimsel odaklı dersler gerçekleştirmekte ve öğrencilerine farklı değerlendirme şekilleri uygulamaktadırlar (Gibson ve Dembo, 1984). Woolfolk'a (2000) göre öğretmenlerin öz yeterliği; öğretmenlerin yeteneklerine olan inançlarının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki pozitif etkileridir. Dolayısıyla öz yeterlik inancı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, hedeflenen amaçlara ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini artırırlar (Bandura, 1993).

Öğretmenin öz yeterlik inancı ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki birçok araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarını, yeni fikirlere açık olmasını ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesiyle de doğrudan ilgili olduğu bulunmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Benzer bir araştırmada öğretmen öğrencileriyle ilişkilerinde olumlu bir durum yarattığı zaman, öğrencilerin daha girişimci oldukları, problemleri çözmek için daha

fazla çaba gösterdikleri ve öğrenmeye ilişkin motivasyonlarında önemli bir artışın meydana geldiği görülmüştür (Ünal, 1991).

Araştırmalarda, bireylerin davranışı gerçekleştirmeden önce, öz yeterlik düzeylerine bağlı olarak, davranışla ilgili iyimser veya kötümser düşüncelere sahip oldukları; bunun da davranışa hazırlanmalarını etkilediği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak, öz yeterliği yüksek olan bireylerin engellerle karşılaştıklarında daha hızlı toparlanabildikleri ve hedeflerine bağlılıklarını sürdürdükleri belirtilmekte ve öz yeterliğin yüksek olmasının aynı zamanda bireylerin zorlayıcı ortamlar seçmesine, çevrelerini araştırmasına ya da yeni çevreler yaratmasına olanak verdiği de söylenmektedir (Bandura, 1994). Aynı zamanda öz yeterlik inançlarının, eğitim alanında, öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabileceği ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede katkı sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990).

Benzer bir araştırmada öz yeterlik inançlarına bağlı olarak, öğretmenlerin öğretime harcadıkları çabanın, hedeflerinin ve istek düzeylerinin değiştiği bildirilmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Benzer şekilde Büyükduman (2006) da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte de büyük öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Bu konuda Gibson ve Dembo (1984) öğretmen etkiliği ve öz yeterliği ile ilgili yaptıkları çalışmada; öğretmenlerde öz yeterlik inancı ve öğretmen etkililiği arasında doğrusal bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmenlerin kendi becerilerine yönelik inançları, etkili öğretmenlik konusunda bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında belirleyici bir öge olarak ortaya çıkmıştır. Yüksek yeterlik duygusuna sahip bir öğretmenin öğretim sürecindeki etkililiği açıkça görülebilir (Kiremit, 2006). Bandura (1994) da, öğrencileri bilişsel açıdan geliştirmeyi amaçlayan bir öğretim ortamının hazırlanmasında, öğretmenin yeterliğinin önemli bir rolü olduğunu bildirmiştir (Akt. Yavuzer ve Koç, 2002).

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde önce öz yeterlik inancıyla, daha sonra sınıf yönetimiyle, son olarak da öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkiyle ilgili yapılmış çalışmalara yer verilmiştir.

Öz yeterlik inancıyla ilgili araştırmalar

Öz yeterlik inancıyla ilgili araştırmalar araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen üç alt başlıkta incelenmiştir. Bunlar; cinsiyet, deneyim süresi ve okulların buldukları yerleşim yerleridir.

Cinsiyet

Sınıf öğretmeninin öz yeterlik inancını etkileyen değişkenlerden biri cinsiyettir. Ancak öz yeterlik inancıyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen öz yeterlik inancı üzerine yapılmış çalışmaların oldukça sınırlı olduğu görülmüştür. Çalışmalar genellikle öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları üzerine yoğunlaşmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarıyla ilgili bulgular, öğretmen öz yeterlik inançları hakkında açıklayıcı olabilir. Örneğin, öğretmen öz yeterlik inancıyla ilgili bir araştırmada, Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı araştırmada, Ankara il merkezindeki yedi meslek lisesinde görev yapan toplam 240 öğretmen üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyetlerine göre öğretmen öz yeterlik inançlarının farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Araştırmada, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarıyla ilgili başka bir araştırmada da, Ekici (2005), eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz yeterlik inançlarını etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamıştır ve -meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları konulu araştırmasıyla benzer şekilde- kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğunu bulmuştur.

Benzer bir araştırmada Akbulut (2006), Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları adlı araştırmasında, öğretmen adaylarının, sınıf düzeyleri ve cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılaşmanın bulunup bulunmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bu konu ve alana yönelik betimsel türde bir çalışmadır. Ayrıca öğretmen adaylarının söz konusu değişkenlere göre öğretmen öz yeterlik ölçeğinin; derse öğrenci katılımını sağlama, derste öğretimsel stratejileri kullanma ve sınıf yönetimi boyutlarında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi ve Muğla Üniversitesi Müzik Eğitimi Anabilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1. sınıf düzeyinde 87, 4. sınıf düzeyinde 73 olmak üzere toplam 160 öğrenci üzerinde

uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının sınıf düzeyi ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer biçimde Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) ise, Dicle Üniversitesi Siirt Eğitim Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan aday öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inancı düzeylerini kendi görüşlerine göre ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma, ilköğretim Matematik öğretmenliği bölümünden 119, ilköğretim Fen Bilgisi öğretmenliği bölümünden 46 ve ilköğretim sınıf öğretmenliği bölümünden 165 birey olmak üzere toplam 330 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Çalışma, öğretmen adaylarının bu becerilere sahip olma düzeyleri iki farklı ölçek kullanılarak tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Üstüner, Cömert, Demirtaş ve Özer (2009), Malatya merkez ilçedeki tüm liselerden katılan öğretmenler arasından, gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden toplam 292 öğretmen üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda cinsiyet bakımından öz yeterlik inançları arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer bir araştırmada Ay (2007), öğretmenlerin öz yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin öz yeterliklerinin örgütsel vatandaşlık davranışlarıyla ilişkisini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin okulla ilgili görevlerde kadınlara oranla sorunları büyütmeden halletmeye çalıştıkları, işlerini daha titiz yaptıkları ve okul başarısı için daha çok uğraş verdikleri belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak Coşgun ve İlgar (2004), Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlik algılarına etkisi adlı çalışmalarında, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğretim gören son sınıf öğrencilerinin öz yeterlik algılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2003-2004 eğitim-öğretim yılı Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 59 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre öz yeterlik inancının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer bir başka araştırmada Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Öğretmen adaylarına araştırmanın amacı konusunda bilgi verildikten sonra, "Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği", "Aday Öğretmenin Kendine İlişkin Yeterlik Algısı Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından

geliştirilen “Bireysel Bilgi Formu” uygulanmıştır. Ölçekler 2006-2007 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi sonunda araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına sınıflarında toplu olarak uygulanmıştır. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Teknik Eğitim Fakültesi’nde son sınıfta okuyan ve mezun olabilecek durumda olan 250 öğretmen adayı üzerinde yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmenliğe ilişkin mesleki yeterlik inançlarının farklılaştığını belirlemişlerdir ve bu farklılığın kadın öğretmen adayları lehine olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, Türk toplumunun sosyal yapısını düşünerek, öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlara yakıştırılması ve kadınların bu doğrultuda telkinler almaları nedeniyle kadın öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının erkeklere göre daha yüksek çıktığını belirtmektedirler. Ek olarak araştırmacılar bu yorumlarının Bandura’nın (1977, 1986, 1995, 1997) öz yeterlik ile ilgili ifade ettiği 4 bilgilendirici kaynağından birisi olan “Sözel İkna” (Verbal Persuasion) kavramı ile açıklanabileceğini ifade etmektedirler. Çünkü, Bandura’ya (1986) göre, bireyler bir işi başarıp başaramama konusunda kendilerine ilişkin, çevrelerinden gelen değerlendirmelere önem verirler. Bir işi başaracağına inanılan birey daha fazla çaba gösterir. Çevreden alınan onayın gerçekçi olması, bireyin öz yeterlik düzeyini arttırmaktadır. Başka bir deyişle sözel ikna ile bireyler daha önce yapamadıkları bir işi ya da görevi yapabileceklerine inandırılabilirler.

Benzer şekilde Güven (2005), devlet okullarının ilköğretim birinci kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları adlı yüksek lisans tezinde, Mersin devlet ilköğretim okullarının birinci kademesinde çalışan İngilizce öğretmenlerinin profilini çizmek ve mesleki yeterlik algılarının, cinsiyet, yaş, hizmet içi eğitim kursu alma, çocuklara İngilizce öğretmekle ilgili kurs alma, mesleki deneyim ve üniversiteden mezun olunan bölüm değişkenlerine göre değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada veri toplamak için betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırma, Mersin devlet ilköğretim okullarının birinci kademesinde görev yapan 266 İngilizce öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öte yandan, Bleicher (2004), ilköğretim öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları konulu çalışmasında, fen öğretimi yeterlik inancı ölçeğinin geçerliğini ve güvenilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırma Florida’nın güneydoğusundaki bir devlet üniversitesinden seçilen 290 ilköğretim öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Çalışma sonucunda cinsiyete göre öz yeterlik inancının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer bir araştırmada Oğuz ve Topkaya (2008), orta oğretim alan oğretmenliği oğrencilerinin oğretmen oz yeterlik inançları ile oğretmenliğe ilişkin tutumlarını incelemeyi amaçladıkları araştırmada, 2006-2007 eğitim-oğretim yılı bahar yarıyılında Dumlupınar Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü ile Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün ortaoğretim alan oğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarında oğrenim gören 195 oğrenci üzerinde uygulama yapmışlardır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada, Oğretmen Oz Yeterlik Ölçeği ve Oğretmenliğe İlişkin Tutum Ölçeği veri toplama araçları olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyete göre oğretmen oz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Otacioğlu (2008), Müzik oğretmenliği Okul Deneyimi-I uygulamalarına katılan oğretmen adaylarının oz etkililik-yeterlik düzeylerinin incelenmesi adlı çalışmasında, Okul Deneyimi-I uygulamasına katılan Müzik oğretmeni adaylarının oz etkililik-yeterlik düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2007-2008 eğitim-oğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Müzik Oğretmenliği Okul Deneyimi-I uygulamasına katılan 30 oğrenci üzerinde uygulanmış, betimsel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, oğretmen adaylarının cinsiyete göre oz yeterlik inançlarının farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Bunlara ek olarak Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), ilköğretim okulu oğretmenlerinin yeterlik inançları adlı araştırmalarında, 2006-2007 oğretim yılında, Ankara'nın üç merkez ilçesinden (Altındağ, Çankaya, Mamak) seçilen 15 ilköğretim okulunda görev yapan ve ölçeği doldurmaya gönüllü olan 250 oğretmen üzerinde inceleme yapmışlardır. İlköğretim okulu oğretmenlerinin oz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma tarama modelindedir. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu oğretmenlerinin Oğretmen Yeterliği Ölçeği'nin hem "Oğretim Yeterliği" boyutunda hem de "Bireysel Yeterlik" boyutunda cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyete göre oğretmen oz yeterlik inançlarının farklılaşmadığını destekleyen araştırmaların mesleki yeterlik inancı dışında belli alanlarda (fen oğretimi oz yeterlik inancı, hayat bilgisi ve Sosyal Bilgiler oğretimi oz yeterlik inancı ve bilgisayar oz yeterlik inancı) yoğunlaştığı görölmektedir. Bunlardan en çok araştırma yapılan alanın ise fen oğretimi oz yeterlik inancına yönelik olduğu görölmektedir. Örneğin, Akbaş ve Çelikkaleli (2006), sınıf oğretmeni adaylarının fen oğretimi oz yeterlik inançlarının cinsiyet, oğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi adlı araştırmalarında, sınıf oğretmeni adaylarının fen oğretimine ilişkin oz yeterlik

inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 129, Balıkesir Üniversitesi'nden 46, Cumhuriyet Üniversitesi'nden 131, Mersin Üniversitesi'nden 57, Ankara Üniversitesi'nden 40 ve Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi'nden 88 sınıf öğretmenliği programı 4. sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inançlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Berkant ve Ekici (2007) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçladığı araştırmada, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi ve Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği bölümlerinin 1., 2., 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 363 öğretmen adayı üzerinde uygulama yapmıştır. Betimsel bir çalışma olan bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının inanç düzeylerinin ölçeğin hem genelinde hem de alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı fark göstermediği belirlenmiştir.

Benzer biçimde Can, Günhan ve Erdal (2005), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi adlı araştırmalarında, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının öğretim programı ve cinsiyet gibi değişkenlere göre değişip değişmediğini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, 2003-2004 öğretim yılı bahar döneminde İzmir ilindeki bir Eğitim Fakültesinin birinci ve dördüncü sınıfında öğrenimine devam eden 152 Fen Bilgisi öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete bağlı olarak değişmediği belirlenmiştir.

Benzer biçimde Çoban ve Sanalan (2002), Fen Bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz yeterlik algısına etkisi adlı araştırmalarında, Fen Bilgisi öğretmen yetiştirme programlarında özgün deney etkinliği tasarımı yapılmasının adayların öz yeterlik inancını nasıl etkilediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışma deneysel türde olup, Erzincan Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 97 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterlik inancı düzeyinin deney grubunda kontrol grubuna göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu ve öz yeterlik inancının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Denizoğlu (2008), Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen Bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve Fen Bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinde, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının Fen Bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inançları, tutumları ve öğrenme stilleri arasındaki ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama modelinde karşılaştırma türü ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde yer alan üç devlet üniversitesindeki, 1., 2., 3. ve 4. sınıflardaki 902 Fen Bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda cinsiyete göre öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Bunlara ek olarak Küçükylmaz ve Duban (2006), sınıf öğretmeni adaylarının Fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançları ve öz yeterlik inançlarını etkileyen etmenlere ilişkin görüşleri adlı çalışmalarında, sınıf öğretmenliği öğrencilerinin fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarını belirleyerek, birtakım değişkenlere göre karşılaştırmalar yapmayı ve öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarını etkileyen etmenlerin neler olduğuna ilişkin görüşlerini almayı amaçlamışlardır. Araştırma 2005-2006 öğretim yılı bahar döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Bölümü 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adayları üzerinde uygulanmıştır. Bu çalışmada, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin her ikisinin de bir arada birleştirilerek kullanıldığı karma araştırma deseninden yararlanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda betimsel araştırma yönteminden yararlanılmış, nitel boyutunda ise görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, cinsiyete göre öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Cinsiyete göre farklılaşmadığı belirtilen bir başka öz yeterlik inancı alanı ise Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretimi öz yeterlik inancıdır. Örneğin, Güven ve Ersoy (2007), sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi-I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi adlı çalışmalarında, ilköğretim kurumlarında görev yapacak sınıf öğretmeni adaylarının lisans öğrenimleri sırasında aldıkları Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi-I dersine ilişkin öz yeterlik inançlarını ve bilişsel tutumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma betimsel yöntemde ilişkisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma, 2005-2006 akademik yılı bahar yarıyılında Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 3. ve 4. sınıflarında öğrenim gören 192 sınıf öğretmeni adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırma

sonucunda cinsiyete göre adayların görüşleri arasında farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

Benzer şekilde Karadeniz ve Özdemir (2006), Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafya alanına ilişkin öz yeterlik inançları adlı araştırmalarında, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda Coğrafya alanındaki yeterlik inançlarının değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma, 2005-2006 öğretim yılında On Dokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim Fakültesi ve Amasya Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği bölümlerine devam eden 184 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirtilen bir başka öz yeterlik inancı alanı da bilgisayar öz yeterlik inancıdır. Örneğin, Kuş (2005) da, betimsel türde, Çorum ili merkeze bağlı ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan 241 öğretmen üzerinde yaptığı uygulama sonucunda, kadın ve erkek öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları arasında bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Veznedaroğlu (2005), 2004-2005 öğretim yılı bahar döneminde Ankara Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü son sınıf öğrencileri üzerinde deneysel türde yaptığı araştırma sonucunda cinsiyete göre öz yeterlik inançlarının farklılaşmadığını belirlemiştir.

Deneyim süresi

Öz yeterlik inancını etkileyen diğer bir değişken ise deneyim süresidir. Nitekim, Aşkar ve Umay (2001) ilköğretim Matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz yeterlik algısı adlı araştırmalarında, öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz yeterlik inançlarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans programına devam eden 155 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma sonucunda, deneyim süreleri düşük olan öğretmenlerin, öz yeterlik inançlarının da düşük olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir araştırmada Ay (2007), Uşak'ta ilköğretim okullarında görev yapan 372 öğretmen üzerinde yaptığı uygulama sonucunda öğretmenlerin deneyim sürelerinin arkadaşlarına yardımcı olmalarında, okulla ilgili işleri diğerlerine göre daha ciddiye almalarında ve olumsuzlukları göz ardı etmelerinde etkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda öğretmenlerin deneyim süreleri, işteki tecrübeleri ve çalışma süreleri arttıkça, okulla ilgili işlerde daha gönüllü oldukları, mecbur olmadıkları halde okul için fazla mesai yapmaktan çekinmedikleri görülmüştür.

Benzer şekilde Chan (2008), Hong Kong'da görev yapmakta olan öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının genel, kolektif ve belirli alanlardaki öz yeterlikleri konulu araştırmasını, Hong Kong'daki 273 öğretmen ve öğretmen adayı ile yapmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısıyla ve olumlu öğretmen davranışlarıyla tutarlı bir şekilde ilişkili olduğunu, öğretmenlerin çalışma yılı ile öz yeterlikleri arasında ilişki bulunduğunu ve öğretmenlik deneyiminin genel ve kolektif öz yeterliği etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada, deneyim süresi üç yıldan daha fazla olan öğretmenlerin, deneyim süresi bir, iki yıl olanlara, stajyerlere ve hiç deneyimi olmayanlara göre daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin başarılı öğrencilere öğretme, rehberlik ve danışmanlık yapmada kendilerine çok güvenirken, sınıfta öğrenci sorunlarını yönetmede az güvendikleri sonucuna ulaşmıştır.

Benzer biçimde Çetin (2006) betimsel türde yaptığı çalışmada, deneyim süresi 10-19 yıl ve 20 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde, deneyim süresi 0-9 yıl olan öğretmenlere göre daha olumlu tutum davranışlara sahip olduklarını ve daha hassas davrandıklarını tespit etmiştir. Benzer şekilde Kuş (2005), öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inancı ve bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılaştığı, öğretmenlerin deneyim süreleri artarken öz yeterlik inançlarının azaldığı belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak Kutlu (2006) sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçladığı çalışmada 291 sınıf öğretmeni üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırma, betimsel türde genel tarama (survey) modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın sonucunda, sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre, istenmeyen davranışların önceden tespit edilerek önlenmesine ve sınıf kurallarına uyum sağlanmasına yönelik görüşlerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre sınıf ortamının düzenlenmesi ve sınıf ikliminin olumlulaştırılmasına yönelik görüşlerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur. Aynı zamanda deneyim süreleri fazla öğretmenler, dersi daha zevkli hale getirmek için farklı etkinlikler düzenlemektedirler. Bunlara ek olarak sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre istenmeyen

davranışların önceden tespit edilerek önlenmesi ve sınıf kurallarına uyum sağlanmasına yönelik görüşlerinin de anlamlı düzeyde farklılaştığı bulunmuştur.

Öte yandan Ekici (2006), meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonucunda, meslek lisesi öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öğretmen öz yeterlik inanç düzeylerinin farklılık göstermediğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Ercan (2007) Uşak ilinde görev yapan 154 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre Fen Bilgisi dersine yönelik öz yeterliliklerinin anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini belirlemiştir.

Benzer bir araştırmada Üstüner ve diğerleri (2009), ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları adlı çalışmalarında öğretmenlerin, öz yeterliklerine ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma tarama türü bir çalışmadır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin deneyim sürelerinin fazla olmasının öz yeterlik inançlarında hem toplamda hem de alt boyutlar arasında farklılığa yol açmadığını belirlemişlerdir. Bunlara ek olarak Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalar sonucunda, ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre hem “Öğretim Yeterliği” boyutunda hem de “Bireysel Yeterlik” boyutunda farkların anlamlı olmadığını belirlemişlerdir.

Okulların buldukları yerleşim yerleri

Öz yeterlik inancını etkileyen bir başka değişken de öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerleridir. Fakat bu değişkene göre öz yeterlik inancını irdeleyen çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ercan (2007), sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile Fen Bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak ili örneği) adlı yüksek lisans tezinde, Uşak ilinde ilköğretim kurumlarında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin bilimsel işlem beceri düzeylerini ve Fen Bilgisi öz yeterliklerini ortaya koymayı, çeşitli değişkenler açısından incelemeyi ve öğretmenlerin bilimsel işlem becerileri ile öz yeterlik düzeylerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde, çalıştıkları yerin etkisinin olmadığı ortaya çıkmıştır.

Benzer şekilde Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006) biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde öz yeterlik inançları adlı çalışmalarında, öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi öz yeterlik düzeylerini belirlemeyi ve çeşitli

değişkenler açısından incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 2003-2004 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı'nda okuyan 159 öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının yerleşim birimi değişkenine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Sınıf yönetimi becerisiyle ilgili araştırmalar

Sınıf yönetimi becerisiyle ilgili araştırmalar da, araştırmanın alt problemleri doğrultusunda belirlenen cinsiyet, deneyim süresi ve okulların buldukları yerleşim yerleri olmak üzere üç alt başlıkta incelenmiştir.

Cinsiyet

Öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarını etkileyen değişkenlerden biri cinsiyettir. Nitekim, Erol (2006), sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin; sınıf yönetimi açısından gerekli olan düzenlemeleri ve davranışları yerine getirip getirmediğini ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemleri kendi görüşlerine dayalı olarak belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Afyon ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan 213 sınıf öğretmeni üzerinde uygulama yapılmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf yönetimi açısından gerekli düzenlemeleri ve davranışları yerine getirmede ve istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etmede kullandıkları yöntemlerde kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip oldukları tespit edilmiş ve yine kadın öğretmenlerin daha hassas davrandıkları ortaya çıkmıştır.

Başka bir araştırmada, Alkan (2007) ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyetleri ile istenmeyen davranışlarla baş etme sürecindeki davranışlarını karşılaştırdığında, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Benzer şekilde İlgar (2007), ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma adlı doktora tezinde öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmeyi, ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemeyi ve öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri yönünden kendilerinde yetersiz gördükleri becerileri ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma sonucunda kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri, erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinden anlamlı

düzeyde yüksek bulunmuştur. Bunlara ek olarak Yalçınkaya ve Tonbul (2002), ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri adlı araştırmalarında, sınıf yönetimi becerilerinin uygulanma düzeyine ilişkin öğretmen algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterdiğini, kadın öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır.

Diğer yandan Günay (2003) sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasında, sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerine ilişkin algılarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Adana İli Seyhan ve Yüreğir merkez İlçeleri ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere uygulanan bireysel bilgiler formu ve öğretmen iletişim becerileri ölçüğü ile toplanmıştır. Öğretmenlerin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer biçimde Gündüz (2001), öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri adlı araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi konusundaki yeterliklerinin ne düzeyde olduğunu incelemeyi amaçlamıştır. Bunun için araştırmacı öğretmenlerin fiziki ortamın yönetimi, plan-program hazırlama ve uygulama, sınıf içi ilişkileri düzenleme, zamanı etkili kullanma, öğrencide davranış geliştirme ve düzenleme konularını içeren beş alt problem geliştirmiştir. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerini müfettiş görüşlerine göre belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliklerine ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Korkmaz (2007), ilköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma adlı yüksek lisans tezinde, eğitim ve öğretimi etkileyen sınıf içi uygulamalara ilişkin, öğretmen algıları ile öğrenci görüşlerini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Tuzla İlçesinde ilköğretim okullarında görev yapan 60 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Benzer bir başka çalışmada Kutlu (2006) sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi sınıf öğretmenlerinin sınıflarında karşılaşmış oldukları istenmeyen öğrenci davranışları, istenmeyen davranışlara karşı kullandıkları yöntemler, sınıf ortamının düzenlenmesi

ve ikliminin olumlulaştırılması, istenmeyen öğrenci davranışlarının önceden tespit edilerek önlenmesi, sınıf kurallarına uyum sağlanmasına ilişkin öğretmenlerin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamaya çalışmıştır. Kadın öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının sık olduğu görülmüştür. Araştırmacı erkek öğretmenlerin sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışlarının daha az olmasını, onların baskıcı bir sınıf ortamı oluşturması ile açıklamaktadır. Kadın öğretmenler sınıflarında istenmeyen öğrenci davranışları ile daha fazla karşılaştıkları için ödül ve ceza içeren yöntemleri daha fazla kullanmaktadırlar. Erkek öğretmenlerin okutmuş oldukları sınıflarda istenmeyen öğrenci davranışları az yer tutmasına karşın, öğrenci devamsızlığı ve saygısız davranışlar ile daha fazla karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerin, erkek öğretmenlerden korkmaları, onlara olan sevgilerinin azalmasına, mazeretsiz devamsızlık yapmalarına ve saygısız davranışlar sergilemelerine neden olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre, istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemek için kullandıkları yöntemlere, sınıf ortamının düzenlenmesine ve sınıf ikliminin olumlulaştırılmasına ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Benzer şekilde Özgün (2008), ilişkisel tarama modelini kullandığı araştırmasında, ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediğini belirlemiştir. Benzer bir başka çalışmada Terzi (2001) de sınıf öğretmenleri üzerinde yaptığı uygulama sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişmediğini belirlemiştir.

Bunlara ek olarak Yalçın (2007), ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya ili örneği) adlı yüksek lisans tezinde, ortaöğretim okullarından genel lise öğrencilerinin ve öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak genel lise öğretmenlerinin sınıf yönetiminde demokratik tutum ve davranışları ne ölçüde sergilediklerini, demokratik sınıf yönetimini ne ölçüde uyguladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında Malatya ili merkez ilçesindeki 8 liseden 470 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda genel liselerde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır.

Deneyim süresi

Sınıf yönetimi algılarını etkileyen diğer bir değişken ise deneyim süresidir. Nitekim Akın (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Araştırma, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü öğrencilerinden Okul Deneyimi-II ile Öğretmenlik Uygulaması derslerini alan öğrencileri, uygulama dersinde gözlemleyen 170 ilköğretim ve ortaöğretim öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin deneyim sürelerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiğini, deneyim süreleri 1-5 ve 6-10 yıl olan öğretmenlerin deneyim süreleri 21-30 yıl olanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğunu belirlemiştir.

Benzer bir araştırmada Alkan (2007), ilköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ile baş etme yöntemlerini belirlemeyi ve bu yöntemleri uygulama sürecinde öğretmenlerin öğrencilere yönelik şiddet içeren davranışları kullanıp kullanmadığını ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmasında betimsel yöntem kullanmıştır. Araştırma sonucunda istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde; en olumlu davranış sergileyen öğretmenlerin deneyim süreleri 11-20 yıl olan öğretmenler olduğu görülmüştür. İstenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde en az olumlu davranış sergileyenlerin ise deneyim süreleri 1-5 yıl olan öğretmenler olduğu belirlenmiştir. Bu süreçte en tutarsız davranış gösterenlerin deneyim süreleri 1-5 yıl olan öğretmenler, en tutarlı davranış gösterenlerin ise deneyim süreleri 11-20 yıl olan öğretmenler olduğu tespit edilmiştir.

Benzer bir başka araştırmada İlgar (2007), İstanbul'da özel ve devlet ilköğretim okullarında görev yapan 766 öğretmen üzerinde yaptığı uygulama sonucunda, öğretmenlerin deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin anlamlı fark gösterdiğini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonucunda, deneyim süreleri 26 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin, deneyim süreleri 1-5, 6-10, 11-20 ve 21-25 yıl olanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu; deneyim süreleri 11-20 yıl olan öğretmenlerin de, deneyim süreleri 1-5 ve 6-10 yıl olanlardan sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Martin ve Shoho (2000), öğretmen karakteristiklerinin sınıf yönetimi stilleri üzerindeki etkisi adlı araştırmalarında, öğretmen özelliklerinin sınıf yönetimi stilleri üzerindeki etkisini

incelemiştir. Araştırma 388 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşları ve deneyim süreleri arttıkça sınıf yönetiminde daha kontrolcü ve disiplinli oldukları belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak Sağlam (2007), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi adlı yüksek lisans tezinde, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve bilgi teknolojilerinin etki algılarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma İstanbul İli, Anadolu yakasındaki ilköğretim okullarında görev yapan 310 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Araştırma sonuçları deneyim süreleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin, deneyim süreleri 20 ve üzeri yıl olan öğretmenlerden; deneyim süreleri 6-10 yıl olan öğretmenlerin deneyim süreleri 20 ve üzeri yıl olan öğretmenlerden ve deneyim süreleri 11-15 yıl olan öğretmenlerin deneyim süreleri 20 ve üzeri yıl olan öğretmenlerden daha fazla sınıf yönetimi öz yeterliğine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Öte yandan Erol (2006), deneyim süreleri 20 yıl ve üzeri olan sınıf öğretmenlerinin diğer deneyim sürelerindeki öğretmenlere göre daha olumlu görüşlere sahip olduklarını tespit etmiş ve daha hassas davrandıklarını ortaya koymuştur.

Benzer biçimde Terzi (2001), öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi adlı yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma 1999-2000 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Eskişehir il merkezindeki 73 ilköğretim okulunda görev yapan 953 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin otokratik ve ilgisiz sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Araştırmada, deneyim süreleri 21 yıl ve üzeri olan öğretmenlerin deneyim süreleri 5 yıl ve daha az olan öğretmenlere göre ilgisiz yönetim anlayışını sergileme düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Diğer yandan Güven ve Cevher (2005), okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi adlı araştırmalarında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin ne düzeyde olduğunu ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu araştırmada nicel ve nitel yöntemler bir arada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda deneyim sürelerine

göre öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde Yalçın (2007), genel liselerde görev yapan öğretmenlerin, sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğine ilişkin görüşlerinin, deneyim sürelerine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Bunlara ek olarak Yalçinkaya ve Tonbul (2002) da 103 sınıf öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma sonucunda, deneyim sürelerine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediğini belirlemişlerdir.

Okulların buldukları yerleşim yerleri

Sınıf yönetimi beceri algılarını etkileyen bir başka değişken de öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerleridir. Bu değişkene göre öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin her hangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Ancak, okulların buldukları yerleşim yerleri ile okulun sosyo-ekonomik çevresi değişkenlerinin benzer olduğu düşünülmektedir. Genellikle yerleşim yerleri değişkeni köy, ilçe ve merkez olarak; sosyo-ekonomik çevre ise düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmaktadır. Bu iki grup arasında köylerden merkeze doğru sosyo-ekonomik düzeyin yükseldiği düşünülmektedir. Bu nedenle okulların buldukları yerleşim yerleri başlığı altında okulun sosyo-ekonomik çevresine ilişkin araştırmalara da yer verilmiştir. Örneğin, Alkan (2007), merkez, ilçe, kasaba ve köy okullarında görev yapan 380 öğretmen üzerinde uygulama yapmıştır. İstenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan okullarda görev yapan öğretmenlerin daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediği, sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe öğretmenlerin davranışlarının daha olumsuz olduğu ve tutarsızlaştığı belirlenmiştir.

Günay (2003) da yaptığı araştırmada sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının farklılaştığını saptamıştır. Buna göre üst sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin de yine alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine göre kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir.

Benzer bir araştırmada Yalçinkaya ve Tonbul (2002) sınıf öğretmenlerinin kendi sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algıları ile aday öğretmen, ilköğretim okulu yönetici ve denetçilerinin gözlemlerini karşılaştırmayı amaçlamışlardır. Araştırma, 103 sınıf

öğretmeni, 47 okul yöneticisi, 38 denetçi ve 120 aday öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, aday öğretmen gözlemlerinin, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevre değişkenine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık gösterdiği, yüksek ve orta sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, düşük sosyo-ekonomik çevredeki okullarda görev yapanlara göre sınıf yönetimi becerilerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerin kendi algılarına göre, okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevrenin sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Diğer taraftan Güven ve Cevher (2005) de 2004-2005 eğitim-öğretim yılında Denizli İl merkezinde resmi ve özel okullarda görev yapan 93 okul öncesi öğretmeni üzerinde yaptıkları uygulama sonucunda, öğretmenlerin okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyine göre sınıf yönetimi becerisinin farklılaşmadığını belirlemişlerdir.

Öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi becerisi arasındaki ilişkiyle ilgili araştırmalar

Alan yazında sınıf yönetimi ve öz yeterlik inancıyla ilgili pek çok çalışma olmasına karşılık, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin çalışıldığı bir araştırmaya ulaşamadığından bu başlık altında, araştırmanın konusuyla dolaylı yönden ilgili olduğu düşünülen çalışmalara yer verilmiştir. Örneğin, Bulucu (2003), ilköğretim birinci kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi adlı yüksek lisans tezinde, sınıf öğretmenlerinin, öğretmen yetkinlik algılarının mezun oldukları okul türü, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2002-2003 eğitim-öğretim yılında Adana İli Yüreğir ve Seyhan İlçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 194 sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerin yetkinlik puanlarının mezun oldukları okul türü, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etmede olumlu, etkili ve uzun vadeli yöntemleri daha çok tercih ettikleri; düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin ise olumlu yöntemler yanında emretme, bağırma, fiziksel ceza uygulama gibi olumsuz ve kısa vadeli çözümlere yöneldikleri ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerin, düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerden öğrenci ve velileriyle iletişim kurma, uygun sınıf

atmosferi yaratma, yeterli eğitime sahip olma, demokratik yaklaşım tarzı ve sınıf kurallarını uygulamada kararlı ve tutarlı olma gibi beceriler yönünden farklılık gösterdikleri görülmüştür.

Benzer şekilde Gibson ve Dembo (1984); Woolfolk-Hoy ve Hoy (1990) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, sınıf yönetimlerindeki başarıları etkilediğini belirlemiştir. Benzer bulgulara ulaşan Johnson, Wallace ve Thompson (1999), okullardaki değerlendirme kapsamının genişletilmesi: Öğrenci değerlendirmelerinde öğretmen yeterliğinin temelini oluşturma adlı araştırmalarında, öğretmenlerin akademik başarıları ile öz yeterlikleri arasındaki ilişki ve öğretmen öz yeterlik inançlarının öğrencinin Matematik dersi başarısı üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 100 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin öz yeterlik inançları ve sınıf uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Benzer bir araştırmada Lorschbach ve Jinks (1999), öz yeterlik kuramı ile öğrenme ortamı konulu çalışmalarında, öğrenme ortamının düzenlenmesi ile öz yeterlik inancı arasında ilişki olup olmadığını incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın sonucunda öz yeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin, öğretim zamanını daha etkili kullandıkları, öğretim ortamını düzenlemede daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Benzer bir başka araştırmada Özkan ve diğerleri (2002) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, sınıf içi davranışlarını (sınıf düzeni, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere öğretmenler tarafından verilen dönütler) etkilediğini ortaya koymuştur.

Bunlara ek olarak Savran ve Çakıroğlu (2003), ilköğretim ve ortaöğretim Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik ve sınıf yönetimi inançları arasındaki farklar adlı çalışmalarında Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterliği ve sınıf yönetimi arasındaki farkı ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim okullarında Fen Bilgisi öğretimi yapan 646 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, her iki kademedeki öğretmen adaylarının öz yeterlik inancının oldukça iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğretmen yeterliği ile pozitif eğitim davranışı, öğrenci çıktıları ve öğretmenlerin sınıf yönetimi yaklaşımlarının ilişkili olduğu belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümü araştırma modeli, evren, örneklem, veri toplama araçları ve verilerin analizi başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırma Modeli

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Evren

Burdur iline bağlı ilçelerdeki ilköğretim okullarında görev yapan 876 sınıf öğretmeni araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örnekleme, küme örnekleme (cluster sampling) yoluyla seçilmiştir. Örneklem seçiminde, Burdur ilindeki ilçeler dikkate alınmıştır. Örnekleme hangi ilçelerin gireceği, ad çekme yoluyla belirlenmiştir. Gay'e (1987) göre örneklem belirlerken, betimleyici araştırmalarda en az % 10, küçük popülasyonlarda ise %20 örnek büyüklüğüne ihtiyaç olur. Yine korelasyon çalışmalarında en az 30 eleman olması gerekmektedir (Akt. Arlı ve Nazik, 2004). Bu araştırmada, Burdur ili şehir merkezinde (141) ve Ağlasun (37), Kemer (10), Gölhisar (85) ile Bucak (150) ilçelerindeki bütün ilköğretim okullarında öğretmenlik yapan 401 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Bu sayı evrenin %46'sını oluşturmaktadır. Araştırmada, 423 sınıf öğretmenin 401'ine ulaşılmıştır. Örnekleme ulaşılma oranı %94,7'dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 141'i kadın, 260'ı erkektir.

Veri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada öz yeterlik inancına ve sınıf yönetimi becerisine yönelik algıları ölçmek üzere iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenlerine ait bireysel (demografik) bilgileri toplamak amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilmiş bireysel bilgi formu kullanılmıştır. Bu ölçekler ve bireysel bilgi formu Ek 1'de verilmiştir.

Ölçeklerin kullanımı için ölçekleri uyarlayan araştırmacılarla iletişim kurulmuş gerekli izinler alınmıştır.

Bireysel bilgi formu

Bireysel bilgi formunda, sınıf öğretmenlerinin cinsiyetini, deneyim süresini ve çalıştıkları okulların bulunduğu yerleşim yerini belirtecekleri üç soru yer almaktadır.

Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen; Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçe'ye uyarlanan ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılmıştır.

Öğretmen öz yeterlik ölçeği, "öğrenci katılımı sağlama", "öğretim stratejileri kullanma" ve "sınıf yönetimi" adını taşıyan üç alt boyuttan ve toplam 24 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin, öğrenci katılımı sağlama adlı alt boyutundaki maddelerin faktör yük değerleri 0.53-0.65 arasında; öğretim stratejileri kullanma adlı alt boyutundaki maddelerin yük değerleri 0.57-0.70 arasında; sınıf yönetimi adlı alt boyutundaki maddelerin yük değerleri 0.49-0.74 arasındadır. Ölçeğin alt boyutlara ilişkin Alpha güvenirlik değerleri ise, sırasıyla .82, .86, .84; ölçeğin tamamı için .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğin bu araştırmada elde edilen güvenirlik düzeyi Cronbach Alpha (α) değeri .94 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmacı yapmış olduğu faktör analizi yanında, önceden belirlemiş olduğu ölçme modelinin doğruluğunu yapısal eşitlik modellerinden birinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile gerçekleştirmiştir. Elde edilen ölçme maddelerinin, istatistiksel olarak anlamlılığın ve bu boyutlar arasında bir ilişki olup olmadığına ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin üç alt boyutunun her birisinin diğeriyle ilişkili olduğu ve iyilik uyum indekslerinin (TLI ve CFI değerleri: 0.99, RMSEA: 0.065) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Diğer yandan ölçek her ne kadar üç boyutlu olmuş olsa da, faktör analizi sonucuna göre, ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilir bulunması nedeniyle, bu araştırmada tek boyutlu olarak kullanılmıştır.

Ölçek Likert tipinde "yetersiz" den "çok yeterli" ye doğru derecelendirilmiştir. Örneğin "Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?" sorusuna çok yeterli (9) seçeneğini işaretleyerek yanıt veren öğretmen, bu durumu sağlamada çok yeterli olduğunu belirtmiş olmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 24, en yüksek puan

ise 216'dır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük öz yeterlik inancına, yüksek puan ise yüksek öz yeterlik inancına işaret etmektedir. Ölçüt aralığı 1-2 yetersiz; 3-4 çok az yeterli; 5-6 biraz yeterli; 7-8 oldukça yeterli; 9 çok yeterli şeklindedir.

Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

Araştırmada Delson (1982) tarafından geliştirilen, Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan ve geçerlik güvenirlik çalışmaları yapılan, Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği (Classroom Management Scale) kullanılmıştır. Bu ölçek, likert tipi beşli dereceleme türünde hazırlanmıştır. Ölçeğin maddeleri için "çok iyi", "iyi", "orta", "zayıf" ve "çok zayıf" şeklinde 4'ten 0'a doğru dereceleme yapılmıştır. Ölçekteki en yüksek puan 4'tür. Örneğin, "*Sınıfın tertip ve düzeni*" maddesi için çok iyi (4) seçeneğini işaretleyen öğretmen, bu durumu sağlamada çok iyi olduğunu belirtmiş olmaktadır. Ölçekten alınan düşük puan, düşük sınıf yönetimi becerisi algısına, yüksek puan ise yüksek sınıf yönetimi becerisi algısına işaret etmektedir. Ölçüt aralığı 0-0,79 çok zayıf; 0,80-1,59 zayıf; 1,60-2,39 orta; 2,40-3,19 iyi; 3,20-4,0 çok iyi şeklindedir.

Söz konusu aracın geçerlik ve güvenirlik çalışmalarıyla ilgili yeterli bilgi olmadığından, Türkçe uyarlama çalışmasında var olan 25 madde üzerinden, ölçeğin yeniden analizi yapılmıştır. Yapılan geçerlik ve güvenirlik analizlerinin sonuçları aşağıdadır.

Ölçeğin yapı geçerliği, ölçme aracının yapısını aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi, az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan faktör analizi ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ölçeğin veri yapılarının, faktör analizi için uygun olduğuna Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısına ve Barlett Sphericity testine bakılarak karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizi için bu iki istatistikten KMO'nun .60'dan yüksek (KMO=.92) ve Barlett Sphericity (Sig.=.00, $p<.05$) testinin anlamlı çıkması beklenir. Buna göre bu araştırmada elde edilen değerler bu iki koşulu sağladığından faktör analizine geçilmiştir.

Faktör analizinde faktör yükü .30'un altındaki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Büyüköztürk'e (2007, s. 124) göre "faktör yük değerinin .45 yada .45'ten yüksek olması seçim için iyi bir ölçüdür. Ancak uygulamada az sayıda madde için bu sınır değer .30'a kadar indirilebilir". Bu araştırmada faktör yük değeri için sınır değer .30 olarak alınmıştır. Yapılan analizde ilk adımda maddelerin atık değerlerine (residual) bakılmıştır. 21. madde ($p=.112>.05$) bu koşulu sağlamadığından ölçekten çıkarılmıştır ve analiz tekrar edilmiştir.

Temel Bileşenler Analizi uygulanan 24 madde öz değeri 1'den büyük olan 3 faktör altında toplanmaktadır. Bu durumda Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği en çok üç faktörlü kabul edilebilir. Bu üç faktörün kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmaları ve daha kolay yorumlanabilmeleri amacıyla varimax tekniği uygulanarak rotasyon işlemi yapılmıştır. Aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında; maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerlerinin yüksek olmasına ve maddelerin tek bir faktörde yüksek, diğer faktörlerde ise düşük yük değerine sahip olmasına dikkat edilerek, maddelerin faktör yüklerinin en az .30 ve tek faktör altında yer alması (maddenin iki ayrı faktör altında yüksek faktör yükü alması durumunda farkın en az .10 olması) ölçütleri esas alınmıştır (Büyüköztürk, 2007). Bu ölçütlere göre faktör yükleri .30'un altında olan ve/ veya faktör yükleri yüksek olmakla birlikte iki ayrı faktör altında toplanan 5, 6, 8, 9, 11, 13, 20 ve 25. maddeler ölçekten çıkartılmış ve 16 madde kalmıştır. Yukarıda belirtilen maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla kalan 16 madde üzerinde tekrar faktör analizi uygulanmış ve yukarıda belirtilen şartlara uygun olmadığından, 4. madde de ölçekten çıkarılmıştır.

Ölçekte kalan 15 maddenin 1, 2, 3, 7, 12, ve 19. maddelerinin birinci faktörde, 10, 14, 15, 16 ve 17. maddelerinin ikinci faktörde, 18, 22, 23 ve 24. maddelerinin üçüncü faktörde daha yüksek değerler verdikleri anlaşılmaktadır. Buna göre ölçeğin birinci faktörünün altı maddeden, ikinci faktörünün beş maddeden ve üçüncü faktörünün dört maddeden oluştuğu görülmektedir. Temel Bileşenler Analizi'ne göre bu üç faktör tarafından açıklanan toplam varyans %51.55'tir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %18.51, ikinci faktörün %17.55 ve son olarak üçüncü faktörün %15.47'dir. Gorsuch (1974) ile Lee ve Comrey'e (1979) göre "Faktör analizi sonunda elde edilen varyans oranları ne kadar yüksek olursa, ölçeğin faktör yapısı da o kadar güçlü olmaktadır" (Akt. Tavşancıl ve Keser, 2002, s. 87). Maddelerle ilgili olarak tanımlanan üç faktörün ortak varyanslarının .51 olduğu görülmektedir. Bu bulgu üç faktörün birlikte, ölçeğe ilişkin varyansın ve maddelerdeki toplam varyansın önemli bir kısmını açıkladığını göstermektedir.

Bu amaçla faktörler, maddelerin içerdiği anlamlar ve literatür esas alınarak (Başar, 2004; Sarıtaş, 2003; Terzi, 2002) adlandırılmaya çalışılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği, çizelge 1, 2 ve 3'te (Ek. 2) görülebileceği gibi, "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi" ve "zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" olmak üzere üç alt faktöre ayrılmıştır. Ölçek aynı zamanda tek faktörlüdür. Ölçekte yer alan maddelerin döndürme öncesindeki 1. faktör yük değerlerinin ve 1. faktörün tek başına açıkladığı

varyansın yüksek olması ölçeğin genel bir faktöre sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bu bağlamda ölçeğin üç faktörlü olmasının yanı sıra tek faktörlü de kullanılması uygun görülmektedir.

Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin faktör yapılarını incelemek amacıyla uygulanan Varimax rotasyon sonucu ölçekteki maddelerin yük değerleri Çizelge 1, 2 ve 3'te (Ek-2) verilmiştir. Çizelge 1'de görülebileceği gibi, "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" alt faktörü madde analizi sonuçlarına göre, faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .33-.61 arasında değişmektedir. Bu alt faktörün güvenilirliği için hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .73'tür. Çizelge 2'de verilen, "öğretmen-öğrenci ilişkilerinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" alt faktörü madde analizi sonuçlarına göre ise, faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .49-.61 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .78'dir. Çizelge 3'te görülebileceği gibi "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" alt faktörü madde analizi sonuçlarına göre de, faktörde yer alan maddelerin yük değerleri .45-.72 arasında değişmektedir. Bu alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .74'tür.

Yalçinkaya ve Tonbul (2002) tarafından yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ölçeğin 5 boyutlu, bu araştırmada ise 3 boyutlu olduğu saptanmıştır. Başlangıçta 25 madde olan ölçeğin, son haliyle 15 madde olarak ortaya konmuştur. Buna göre bir öğretmenin ölçeğin bütününden alabileceği en düşük puan 0, en yüksek puan da 60'tır.

Aracın güvenilirliği Cronbach Alpha (α) katsayısı bulunarak sınanmıştır. Yalçinkaya ve Tonbul'a (2002) göre Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nin Alpha (α) güvenilirlik katsayısı .88'dir. Bu araştırmada ise son haliyle tüm ölçeğin güvenilirlik katsayısı Cronbach Alpha (α) değeri .86 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha (α) katsayısının .40'dan düşük olması güvenilir olmadığını, .40-.59 arasında olması düşük güvenilirlikte, .60-.79 arasında olması oldukça güvenilir, .80-1.00 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir olduğunu gösterir (Özdamar, 2002). Buna göre ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test etmek için Kolmogrov-Smirnov testi yapılmıştır. Yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarına göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin öz yeterlik inancı (Sig.=.08, $p>.05$) ve sınıf yönetimi

becerileri (Sig.=.06, $p>.05$) puanları, $p>.05$ 'ten büyük olduğu için normal dağılmaktadır, denilebilir. Ayrıca, "toplum bilimlerinde, normal bir dağılımı temsil edecek örnek miktarının, üç yüz, dört yüz dolaylarında olmasının ideal olduğu söylenebilir" (Karasar, 2003, s. 127).

İstatistiksel işlemler için SPSS 15.0'dan (Statistical Packet for Social Science-Sosyal Bilimler için İstatistik Paket Programı) yararlanılmıştır. Öğretmen Öz Yeterlik İnancı Ölçeği'nden elde edilen puanlarla, öğretmenlerin öz yeterlik inancı düzeylerini belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca öz yeterlik inancı düzeylerinin bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere bağımsız gruplar t-testi tekniği ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arası farkı belirlemek üzere Post-Hoc karşılaştırmalı analiz tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği'nden elde edilen puanlarla, öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarını belirlemek için betimsel analiz yapılmıştır. Ayrıca sınıf yönetimi beceri algılarının bağımsız değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere tek örneklem t-testi tekniği ve çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arası farkı belirlemek üzere Post-Hoc karşılaştırmalı analiz tekniklerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Son olarak bu iki ölçekten elde edilen puanların birbirleri arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson Korelasyon Katsayısı hesaplanmıştır. Araştırmadaki istatistiksel işlemlerde .05 düzeyinde anlamlılık aranmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak üzere önceki bölümde açıklanan veri toplama araçlarına dayalı olarak elde edilen verilerin uygun istatistiksel yöntemlerle analizi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmen öz yeterlik inancı ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiş ve Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnanç Düzeylerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Öz Yeterlik İnanç Boyutları	n	\bar{X}	SS	
Öğrenci Katılımı	Çalışması zor öğrencilere ulaşma	401	6.47	1.31
	Eleştirel düşünmeyi sağlama	401	7.00	1.15
	Öğrencileri motive etme	401	7.17	1.20
	Öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırma	401	7.69	1.10
	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini sağlama	401	7.39	1.09
	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine yardımcı olma	401	7.24	1.21
	Dersin daha iyi anlaşılmasını sağlama	401	7.07	1.18
	Ailelere destek olma	401	7.35	1.39
Öğretim Stratejileri	Zor sorulara iyi cevap verme	401	7.66	1.05
	İyi değerlendirme	401	7.68	1.05
	Değerlendirmede iyi soru hazırlama	401	7.56	1.08
	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama	401	7.15	1.21
	Farklı değerlendirme yöntemlerini kullanma	401	7.25	1.15
	Gerektiğinde alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilme	401	7.68	1.06
	Farklı öğretim yöntemlerini iyi uygulama	401	7.48	1.12
	Yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını sağlama	401	7.57	1.19
Sınıf Yönetimi	Olumsuz öğrenci davranışlarını kontrol etme	401	7.42	1.17
	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi açıkça ortaya koyabilme	401	7.57	1.12
	Sınıf içi etkinliklerin düzenli yürütmesini sağlama	401	7.39	1.12
	Sınıf kurallarına uyulmasını sağlama	401	7.70	1.11
	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	401	7.52	1.08
	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturma	401	7.23	1.12
	Problemlili öğrencilerin dersin işleyişine zarar vermesini engelleme	401	7.50	1.06
	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle baş edebilme	401	7,61	1,19
	Toplam	401	7,39	1.22

Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin, öz yeterlik inancı ölçeğinden almış oldukları toplam ortalama puan 7.39’dur. Sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik ölçeğinden alabilecekleri en yüksek puan 9’dur. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları oldukça yüksektir denilebilir. Bu bulguyla, Denizoğlu (2008); Ekici (2005, 2006); Güven ve Ersoy (2007); Kahyaoğlu ve Yangın (2007) ve Kuş’un (2005) yapmış oldukları araştırmalarda, kadın ve erkek öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin “oldukça yüksek” olduğu yönündeki buldukları tutarlılık göstermektedir. Yine, Arslan (2008), Gerçek ve diğerleri (2006) ve Özkan ve diğerleri (2002) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmen adaylarının yüksek, Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) da öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının “çok yüksek” düzeyde olduğunu ortaya koymuşlardır. Diğer yandan Apaydın (2006); Berkant ve Ekici (2007); Ekici (2007); Ercan (2007) ve Karadeniz ve Özdemir (2006) yapmış oldukları araştırmalarda, öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının “orta” düzeyde olduğunu bulmuşlardır.

Denizoğlu (2008), öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeylerinin oldukça yüksek olmasının nedenini kendilerini yeterli hissetmelerine ve öz yeterlik inançlarını yüksek algılamalarına bağlamaktadır. Ayrıca araştırmacı, öğretmen adaylarının hizmet öncesinde almış oldukları mesleki dersleri ve alan derslerinin etkili ve verimli öğretim yapabileceklerine ilişkin kendi yetenekleri hakkındaki yargılarını olumlu yönde etkilemesi nedeniyle, öz yeterlik inancı düzeyinin de buna dayalı olarak yükseldiği yorumunu yapmıştır.

Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008) araştırmalarında öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının “çok yüksek” düzeyinde olmasını, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerilere, aldıkları eğitime, öğretim yöntem ve tekniklerine, ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilişkin yeterlik inançlarının yüksek düzeyde olmasına bağlamaktadır. Aynı zamanda öğretmenlerin, normalden fazla çaba göstererek bazı olumsuzlukları ortadan kaldıracak ya da başarıyı artıracak yeteneklere sahip olduklarını düşündükleri ileri sürülmektedir. Ancak araştırmacı, genel olarak bu faktör ile ilgili puanın daha yüksek çıkmasını beklemektedir. Çünkü sahip olduğu bilgi, yetenek, beceri gibi kaynaklara güvenen öğretmenlerin işlerinde daha başarılı olacaklarını ya da ellerinden gelenin en iyisini yapmaya çalışacaklarını belirtmektedir.

İlgili alan yazınla tutarlı olarak, bu araştırmada da öğretmenlerin öz yeterlik inanç düzeyleri oldukça yüksek çıkmıştır. Bunun nedenlerinden birisinin öğretmenlerin kendileriyle ilgili algılarının olumlu olması ve kendilerine güvenmeleri olabilir. Bir başka nedeni ise OKS (ortaöğretim kurumlarına geçiş sistemi) sınavı sonuçlarında

elde edilen başarılar olabilir. OKS sınavı sonuçlarına göre, Burdur ili 2007-2008 ve 2008-2009 öğretim yıllarında Türkiye’de birinci; 2006-2007 öğretim yılında ise ikinci olmuştur. (Milli Eğitim Bakanlığı, 2009). Bu başarılarının sonucunda öğretmenler hem kendi algılarına dayanarak yeterli olduklarına inanmış, hem de sözel ikna (Bandura, 1986) yoluyla yeterli olduklarına inandırılmış olabilirler. Ayrıca birey, kendisiyle deneyimlerini gözlediği birey arasında benzerlikler görüyorsa (dolaylı yaşantılar) bu durumu kendi yeterlik inancına yansıtmaktadır (Bandura, 1994). Diğer bir ifadeyle, öz yeterlik inanç düzeyi yüksek olan öğretmenlerle aralarında gördükleri benzer davranışlar, aslında yüksek bir öz yeterlik inanç düzeyine sahip olmayan öğretmenlerin de öz yeterlik inanç düzeylerinin de yüksek olduğunu düşünmelerine neden olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin de bu nedenle kendilerini yüksek düzeyde yeterli algıladıkları söylenebilir.

Cinsiyete göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre öz yeterlik inançlarına ilişkin ortalamalar ve bunların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin t Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Kadın	141	173.96	18.51	399	-2.78	.00*
Erkek	260	179.25	18.06			

p* < .05

Tablo 2’de görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları [$t_{(399)}=2.78$, $p<.05$] cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bu bulguya dayanarak bu araştırmada erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ($\bar{X}_{\text{Erkek}}=179.25$, $\bar{X}_{\text{Kadın}}=173.96$) kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde elde edilen araştırma bulguları farklı sonuçlara işaret etmektedir. Örneğin, cinsiyet değişkenine ilişkin bazı çalışmalar kadınların (Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2006) bazı çalışmalar ise erkeklerin daha yüksek öz yeterlik inançlarına sahip olduğunu (Akbulut, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2003) belirlemiştir. Zengin (2003) kadın öğretmenlerin meslek hayatlarına atılıncaya kadar geçen süre

zarfında erkek öğretmenlere göre daha çok engelle karşılaştıklarından mesleklerine daha sıkı sarıldıklarını, bu nedenle kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Çapri ve Çelikkaleli de (2008) Türk toplumunda kadınlara yüklenen geleneksel rolün ve çevrelerindeki bireyler tarafından yapılan sözel iknanın, kadın öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını geliştirdiğini ifade etmektedir. Oğuz ve Topkaya (2008) ise bununla ilgili daha net sonuçlara varabilmek için, daha fazla araştırma bulgusunun gerekli olduğunu, Çapri ve Çelikkaleli (2008) de cinsiyete göre öz yeterlik inancıyla ilgili çalışmaların farklı örneklerle sürdürülmesinin yararlı olacağını ileri sürmektedir.

Benzer biçimde bu araştırma bulgularıyla farklı sonuçlara ulaşan Güven (2005) ve Kuş (2005) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Akbaş ve Çelikkaleli (2006); Akbulut (2006); Altunçekiç ve diğerleri (2005); Berkant ve Ekici (2007); Can ve diğerleri, (2005); Coşkun ve İlgar (2004); Çoban ve Sanalan (2002); Gerçek ve diğerleri (2006); Güven ve Ersoy (2007); Karadeniz ve Özdemir (2006); Küçükıyılmaz ve Duban (2006) ve Oğuz ve Topkaya (2008) da öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Denizoğlu (2008) bu durumun kadın ve erkek arasında, ailede, okul yaşantısında ve meslek hayatında görülen eşitsizliğin eskiye oranla daha az yaşanıyor olmasından, sosyal yaşamda kadınların özellikle son yıllarda daha aktif rol almalarından ve meslek hayatlarında erkeklerle kadınlar arasındaki farklılıkların gündən güne kapanıyor olmasından kaynaklandığını ileri sürmektedir.

Bu araştırmada elde edilen erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha yüksek öz yeterlik inancına sahip olduğu bulgusuyla alan yazındaki bulguların farklılaştığı anlaşılmaktadır. Bu farklılaşma ile ilgili olarak herhangi bir bulgu edilememiştir. Bandura'ya (2002) göre araştırmalarda farklı bulguların elde edilmesinin nedeni kültürlerarası farklılaşma olabilir. Çünkü cinsiyete göre öz yeterlik inançları, kültürler arasında farklılıklar göstermektedir.

Deneyim sürelerine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları

Deneyim süresi değişkeni altı alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl gruplarıdır. Bu altı alt gruba göre öz yeterlik inançlarına ilişkin ortalamalar ve bunların deneyim sürelerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.

Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Öz Yeterlik İnançlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Deneyim Süresi	n	\bar{X}	SS	Sd	F	p
1-5 yıl	54	173.02	17.94	5	1.75	.12
6-10 yıl	58	176.52	20.24	395		
11-15 yıl	91	175.31	20.38	400		
16-20 yıl	73	181.42	17.56			
21-25 yıl	64	178.83	18.80			
26-30 yıl	61	178.85	12.92			
Toplam	401	177.35	17.97			

p>.05

Tablo 3'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin öz yeterlik inançları [$F_{(5-400)}=1.75$, $p>.05$] deneyim sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu bulgulara dayanarak, bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı söylenebilir.

Öz yeterlik inancının öğretmenlerin deneyim sürelerine göre farklılaşmadığı bulgusunu destekleyen başka bir araştırmada, Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008), öz yeterlik inancının demografik değişkenler gibi dış değişkenlerden çok okul içi değişkenlerden etkilenmekte olduğunu ileri sürmektedirler. Bu nedenle öğretmenlerin deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermemesinin beklenen bir sonuç olduğunu belirtmektedirler.

Araştırma bu bulgusuyla farklı bulgulara ulaşan Sağlam (2007) ise öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça, öz yeterlik inançlarının düştüğünü ortaya koymuştur. Yine Ekici (2006) ve Ercan (2007) deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarının farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır. Başka bir araştırmada Üstüner ve diğerleri (2009), öğretmen öz yeterlik inançlarının deneyim sürelerine göre farklılaşmadığını, yalnız aritmetik ortalamalarına bakarak öğretmenlerin meslekte çalışma yılı arttıkça öz yeterliklerine ilişkin algı düzeylerinin de artma eğiliminde olduğunu ifade etmişlerdir. Bu farklılaşmanın nedenini Kuş (2005), öğretmenlik deneyimi fazla olan öğretmenlerin öğretmen yetiştiren okullardan çok daha önceki yıllarda mezun olmalarına ve o zaman öğretmen yetiştiren okulların programlarının daha farklı olmasına bağlamaktadır.

Bandura'ya (1986, 1995) göre bireyler, başkalarının deneyimleriyle benzerlikler kurarak kendilerini, model aldığı bireyler gibi, yeterli görmektedirler. Bu araştırmada deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançlarında farklılık olmamasının nedenlerinden biri, uygulamaya katılan deneyimsiz öğretmenlerin, deneyimli olanlardan etkilenmeleri, hatta aralarında benzerlikler kurarak kendilerini yeterli olarak algılamaları olabilir.

Görev yapılan okulların buldukları yerleşim yerlerine göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerleri değişkeni üç alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; köy, ilçe ve şehir merkezidir. Bu üç alt gruba göre öğretmenlerin öz yeterlik inancı düzeylerine ilişkin ortalamalar ve bunların okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Okulların Buldukları Yerleşim Yerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Öz Yeterlik İnancı Düzeylerine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	SS	Sd	F	p	Anlamlı Fark
Köy	94	160.62	14.70	2	89.49	.00*	1-2
İlçe	188	178.61	16.30	398			1-3
Şehir merkezi	119	188.70	14.07	400			2-3
Toplam	401	175.90	15.02				

*p<.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin, öz yeterlik inançları [$F_{(2-400)}=89.49$, $p<.05$], okulların buldukları yerleşim yerlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Diğer bir deyişle okulların buldukları yerleşim yerleri öğretmenlerin öz yeterlik inançları üzerinde etkilidir.

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, şehir merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ($\bar{X}=188.70$), köydeki ($\bar{X}=160.62$) ve ilçedeki ($\bar{X}=178.61$) okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksektir. Aynı zamanda ilçedeki ($\bar{X}=178.61$) okullarda

görev yapan öğretmenlerin, köydeki ($\bar{X}=160.62$) okullarda çalışan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksektir.

Alan yazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının, görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığıyla ilgili herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak, Ercan (2007), merkezi okullarda çalışan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle araştırmacı, merkezi yerleşim yerinde bulunan öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olduğunu, deneyim sürelerinin de kendilerini daha yeterli hissetmelerine neden olduğunu belirtmektedir.

Bireyler öz yeterlik inançlarını geliştirirken diğer bireylerden gelen tepkilerden de etkilenirler (Bandura, 1986). Öyle ki Burç (2006) araştırmasında öğretmen, öğrenci, yönetici, müfettiş, okul, çevre ve aile bir biri ile sıkı sıkıya etkileşim içinde olan, bir bütünün parçaları olduğunu belirtmektedir. Ayrıca olumsuz değerlendirmeler öz yeterlik üzerinde zayıflatıcı etki yapmaktadır (Pajares, 2002). Bandura'ya (1989) göre bireyin çevresi davranışını, davranışı da çevresini etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenin davranışları bulunduğu yerleşim yerinden etkilenecektir. Dursun (2006) da yaptığı bir araştırmada köyde yaşayan öğrenci velilerinin, çocukların eğitimiyle yakından ilgilenmediğini ve eğitime karşı olumsuz tutum içinde olduklarını belirtmektedir. Benzer bir araştırmada, köylerdeki ve ilçelerdeki şartların eğitim için elverişli olmamakla birlikte, öğrenci başarısını da olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir (Çabuk-Kaya, 2006). Bunun birçok nedeni olmasına karşın, köylerde görev yapan öğretmenler, ilçelerde ya da şehir merkezlerinde görev yapanlara göre, bu başarısızlığın sorumlusunun kendisi olduğunu düşünüyor ve kendini yetersiz olarak değerlendiriyor olabilir. Bu durumda öğretmenden beklentinin ve öğretmenle iletişimin köylerde, ilçe ve merkezlere göre düşük olması da öğretmenin öz yeterlik inancını düşürüyor olabilir. Diğer bir deyişle velilerin, okul müdürlerinin ve okuldaki diğer öğretmenlerin, köyden merkeze doğru daha destekleyici ve öğretmeni takdir edici konuşmalar yapması (sözel ikna), öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarının nedeni olabilir. Bu bilgiler göz önüne alındığında ilçe ve şehir merkezindeki öğretmen çevrelerinin, öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını artırıcı özelliklere sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte köyde görev yapan öğretmenlerin, ulaşım, okulun fiziksel özellikleri, eğitim yaşantılarında karşılaşılan olumsuz yaşantılar ve benzeri nedenlerden, öz yeterlik inançları düşük olabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algı Düzeyleri

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algı düzeylerini belirlemek amacıyla, öğretmen sınıf yönetimi becerileri ölçeğinden elde edilen veriler doğrultusunda maddelerin aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	n	\bar{X}	SS
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	401	3.18	2.64
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	401	3.36	2.14
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	401	3.57	1.60
Toplam	401	3.34	2.12

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri düzeyleri arasında, kendilerini en iyi algıladıkları boyut "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri"dir ($\bar{X}=3.57$). Bunu sırası ile "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ($\bar{X}=3.36$) "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" ($\bar{X}=3.18$) boyutları izlemektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutundan almış oldukları toplam ortalama puan 3.18, standart sapma ise 2.64'tür. Bu sonuç sınıf öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen algılarının "iyi" düzeyde olduğunu göstermektedir. Yine sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" boyutundan almış oldukları toplam ortalama puan 3.36, standart sapma ise 2.14'tür. Buna göre sınıf öğretmenlerinin öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı algılarının "çok iyi" düzeyde olduğunu göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi becerileri ölçeğinin "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" boyutundan almış oldukları toplam ortalama puan da 3.57, standart sapma ise 1.60'tır. Bu sonuca göre ise sınıf öğretmenlerinin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri algılarının "çok iyi" düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın bu bulgusuyla tutarlı olarak Yalçinkaya ve Tonbul (2002) yapmış oldukları çalışmada, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin iyi düzeyde

olduğunu bulmuştur. Akın (2006) da, ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri ile gerçekleştirdiği araştırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin iyi düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Terzi'nin (2001) yapmış olduğu araştırmada da öğretmenlerin genel olarak sınıf yönetimiyle ilgili görevleri her zaman sergiledikleri belirlenmiştir. Yine Güven ve Cevher (2005); Kars (2007) ve Korkmaz (2007) da öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetimi becerileri açısından yüksek düzeyde yeterli olarak algıladıklarını belirlemiştir. Benzer bulgulara ulaşan Güven ve Cevher (2005) okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu belirlemiştir. Fakat Burç (2006), öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterlik düzeylerine ilişkin müfettiş görüşlerinin; öğretmen görüşlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Sınıf yönetimiyle ilgili görevlerini (sınıf kurallarını birlikte belirlemek, güler yüzlü ve neşeli olmak, içten ve sempatik olmak, öğrencilere kesin sınırlamalar yerine seçenekler sunmak, sınıfta demokratik yaşam kültürüne özen göstermek, öğretmen ve öğrenciler arasında samimi ve güven verici bir ilişki ortamı oluşturmak) yerine getirmede, öğretmenler kendilerini "her zaman" yeterli bulurlarken; müfettişler, öğretmenlerin "ara sıra" yeterli olduklarını belirtmişlerdir. Bu bulguya paralel olarak Gündüz (2001) de öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bazen yeterli olduğunu belirlemiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde kendilerini genel olarak çok iyi düzeyde algıladıkları görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin kendilerini sınıf yönetiminde yeterli hissetmelerinin sonucu olabilir.

Cinsiyetlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin ortalamalar ve bunların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Cinsiyete Göre Sınıf Öğretmenlerinin Ortalamaları ve Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin t Testi Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	Cinsiyet	n	\bar{X}	SS	Sd	t	p
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Kadın	141	19.06	2.66	399	-.26	.79
	Erkek	260	19.13	2.63			
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Kadın	141	16.78	2.24	399	-.26	.79
	Erkek	260	16.84	2.09			
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Kadın	141	14.32	1.69	399	.16	.87
	Erkek	260	14.29	1.55			

$p > .05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminin bütün boyutlarındaki beceri algıları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemektedir. Diğer bir deyişle kadın ve erkek öğretmenler sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarında kendilerini aynı derecede yeterli algılamaktadırlar.

Benzer bulgulara ulaşan Terzi'nin (2002) ve Burç'un (2006) araştırmalarında, öğretmenlerin sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Yine Kutlu (2006) öğretmenlerin cinsiyete göre sınıf ortamının düzenlenmesi, istenmeyen öğrenci davranışlarının oluşmadan engellenmesi ve sınıf ikliminin olumlulaştırılması boyutlarında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırma bulgularından farklı bulgulara ulaşan Alkan (2007), kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergilediğini belirlemiştir. Bu durumun nedenini, kadınların annelik içgüdülerine sahip olmalarına, dolayısıyla da olaylar karşısında daha şefkatli ve duygusal tepkiler vermelerine bağlamıştır. Benzer bulgulara ulaşan Bozkurt-Bulut (2003) da kadın öğretmenlerin iletişim becerilerini, erkek öğretmenlere göre daha etkili ve yeterli olarak kullandıklarını belirtmektedir. Araştırmacı bu durumun nedeninin, kadınların sosyal rollerinin (annelik ve benzeri) ve toplumsal beklentilerin kadın öğretmenlere, davranış düzenleme konusunda deneyim kazandırabileceği olduğunu ileri sürmektedir. Bunun da kadın öğretmenlerin, öğrenci ile iletişim ve öğrenci davranışlarını düzenlemede, erkek öğretmenlere göre daha yüksek becerilere sahip olmasına yol açtığını ifade etmektedir.

Benzer bir araştırmada Kutlu (2006) cinsiyete göre sınıf ğretmenlerinin, istenmeyen davranışların önceden tespit edilerek nlenmesine yönelik görüşlerinin farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu farklılığın kadın öğretmenlerin, öğrencilerine, onlardan bekledikleri davranışları erkek öğretmenlere göre daha iyi anlatmasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Yine Sayın (2001) erkek sınıf ğretmenlerinin cezalandırıcı disiplin yöntemini daha sıklıkla kullandıklarını ortaya koymuştur.

Bu araştırmada, kadın ve erkek öğretmenler sınıf yönetimi becerilerini aynı düzeyde yeterli algılamaktadır. Araştırmada kadın ve erkek öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerini etkileyebilecek etmenlerin benzer olması, bu konudaki becerilerini aynı düzeyde yeterli algılamalarının sebebi olabilir.

Deneyim sürelerine göre sınıf ğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları

Deneyim süresi değişkeni altı alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; 1-5, 6-10, 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl gruplarıdır. Bu altı alt gruba göre sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.

Deneyim Sürelerine Göre Sınıf ğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Yönetimi Beceri Boyutları	Deneyim Süreleri	n	\bar{X}	SS
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	1-5 yıl	54	17.13	3.24
	6-10 yıl	58	18.50	2.98
	11-15 yıl	91	19.24	2.41
	16-20 yıl	73	19.83	2.23
	21-25 yıl	64	19.91	2.08
	26-30 yıl	61	19.54	2.01
Öğretmen-ğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	1-5 yıl	54	15.89	2.44
	6-10 yıl	58	16.69	2.21
	11-15 yıl	91	16.72	2.17
	16-20 yıl	73	17.41	1.92
	21-25 yıl	64	16.89	2.20
	26-30 yıl	61	17.11	1.59
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	1-5 yıl	54	13.55	1.75
	6-10 yıl	58	14.02	1.91
	11-15 yıl	91	14.55	1.55
	16-20 yıl	73	14.79	1.33
	21-25 yıl	64	14.62	1.46
	26-30 yıl	61	13.93	1.30

Deneyim sürelerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algılarının farklılık gösterip göstermediğine ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Deneyim Sürelerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Beceri Algılarına İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri	Sd	F	p	Eta Kare	Anlamlı Fark
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen		10.42	.00*	.12	1-3 1-4 1-5 1-6
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	5	3.60	.00*	.04	1-4
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri		6.05	.00*	.07	1-3 1-4 1-5
Hata	395				
Toplam	401				

p* < .05

Tablo 8’de görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde yapılan MANOVA sonuçları deneyim sürelerine göre sınıf öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemelerine ilişkin algılarının farklılık gösterdiğini [Wilks Lambda (Λ)=.833, F(3,393)=4.94, p<.05] ortaya koymaktadır.

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, deneyim süreleri 1-5 yıl (\bar{X} =17.13) olan öğretmenlerin; deneyim süreleri 11-15 yıl (\bar{X} =19.24), 16-20 yıl (\bar{X} =19.83), 21-25 yıl (\bar{X} =19.91) ve 26-30 yıl (\bar{X} =19.54) olanlara göre sınıf yönetiminin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu beceri algıları, daha düşüktür. Diğer bir deyişle deneyim süreleri 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu beceri algıları daha yüksektir.

Deneyim süreleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin (\bar{X} =15.89), deneyim süreleri 16-20 yıl (\bar{X} =17.41) olanlara göre, sınıf yönetiminin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları daha düşüktür. Diğer bir deyişle deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl

olanlara göre “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları daha yüksektir.

Deneyim süreleri 1-5 yıl olan öğretmenlerin ($\bar{X}=13.55$), deneyim süreleri 11-15 yıl ($\bar{X}=14.55$), 16-20 yıl ($\bar{X}=14.79$) ve 21-25 yıl ($\bar{X}=14.62$) olanlara göre sınıf yönetiminin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları daha düşüktür. Diğer bir deyişle deneyim süreleri 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin, deneyim süreleri 1-5 yıl olanlara göre “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları daha yüksektir.

Sınıf yönetimi becerilerinin deneyim süresi değişkenine göre farklılaştığı bulgusu, Alkan (2007); Erol (2006); İlgar (2007); Luo, Bellows ve Grady (2000); Özgün (2008) ve Terzi'nin (2001) bulguları ile paralellik göstermektedir. Bu araştırmanın bulgularıyla tutarlı sonuçlara ulaşan Kutlu (2006) öğretmenlerin deneyim süreleri arttıkça öğrencilerin yaş gruplarına göre problem davranış türlerini daha iyi bildiklerini ortaya koymuştur. Bu bulgulara dayanarak deneyim süresi 11 ve üzeri yıl olan öğretmenlerin, deneyim kazanması sonucu, sınıf yönetimi becerilerinin geliştiği yorumunu yapmıştır. Bu durumun öğretmenlerin mezun oldukları eğitim kurumlarında öğrenci kişilik özellikleri hakkında yeterli bilgiyi alamadıklarından, bunun sonucu olarak da yeterli olmadıklarını düşünmelerinden kaynaklanabileceğini belirtmektedir. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin kullanmış oldukları etkinlikleri çeşitlendirmede güçlük çekiyor olabileceklerini bu nedenle de öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında uygulama çalışmalarına daha fazla önem verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Benzer bir araştırmada Luo ve diğerleri (2000) deneyim süresi az olan öğretmenlerin sınıf yönetiminde daha çok sorunla karşılaştığını belirlemiştir. Fakat deneyim süresinin tek başına sınıf yönetimi sorunlarını aşmada yeterli olmadığını ifade etmiştir.

Alkan (2007) meslek yaşamına yeni başlayan öğretmenlerin, ilk defa sınıfla baş başa kaldıklarından, sınıf yönetimi alanında yeterli deneyime sahip olmadıklarından, sınıf ortamındaki olumsuzluklar karşısında ne yapacaklarını tam olarak bilemediklerinden istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde olumsuz tutumlar sergilediklerini belirtmektedir. Ancak yıllar geçtikçe sınıf yönetimi ile ilgili deneyim kazandıklarından, sınıfı daha iyi kontrol ettiklerinden ve daha sabırlı olduklarından istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde daha olumlu davrandıklarını ifade etmiştir. Diğer bir deyişle deneyim süreleri öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinde iyileşme sağlamıştır. Ayrıca Alkan (2007) yaptığı araştırmada mesleğe yeni

başlayan öğretmenlerin istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde daha olumsuz ve tutarsız davranışlar gösterdiğini belirlemiştir.

Diğer yandan Yalçınkaya ve Tonbul (2002), sınıf öğretmenlerinin deneyim süresine göre sınıf yönetimi becerilerinin farklılık göstermediğini belirlemiştir. Orta öğretim öğretmenleri üzerine yapılmış bir çalışmada da Yalçın (2007), öğretmenlerin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışlarının demokratikliğine ilişkin görüşlerinin deneyim süresine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde Güven ve Cevher (2005) de bir araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin deneyim süresine göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur

İlgili alan yazın incelendiğinde araştırmaların sonuçlarına göre genel olarak deneyim sürelerinin öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarını etkilediği görülmektedir. Aynı zamanda deneyim süresinin sınıf yönetimi için önemli ve belirleyici bir unsur olduğu belirlenmiştir (Kutlu, 2006). Bu çalışmada deneyim sürelerine göre öğretmenlerin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutu beceri algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin bu boyutta yüksek beceri sahibi olmaları deneyim sürelerine dayalı olabilir. Öğretmenler deneyimleri sonucunda programa hakim olur. Freiberg (2002) de deneyim süreleri az olan öğretmenlerin planlama üzerinde, deneyim süreleri fazla olan öğretmenlerden daha çok zaman harcadıklarını ve ertesi günün planını hazırlamak için gece geç saatlere kadar çalıştıklarını ifade etmektedir.

Benzer biçimde, bu çalışmada deneyim süreleri 16-20 yıl olan öğretmenlerin öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutu beceri algılarında farklılık olduğu görülmüştür. Deneyim süreleri 16-20 yıl olanlara göre bu boyutta fark çıkmasının nedeni öğretmenlerin bu döneme kadar mesleklerinde önemli deneyimler yaşaması, becerilerini daha da geliştirmesi ve verim bakımından en üst düzeye ulaşması olabilir. Bu boyut için deneyim süresinin 16-20 yıl olmasının kritik dönem olduğu söylenebilir. Deneyim sürelerinin 21 ve üstü yıllarda olan öğretmenlerin, deneyim süreleri 16-20 yıl olan öğretmenlere göre öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutu beceri algılarının anlamlı düzeyde yüksek çıkmamasının nedeni, öğretmenlerin bu kritik dönemi gerektiği gibi yaşamamalarından kaynaklanıyor olabilir.

Öğretmenlerin sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutu beceri algıları da deneyim sürelerine göre farklılık göstermektedir. Beceriler zamanla gelişirler. Bayındır (2001) da öğretmenlerin yaşları ve deneyim süreleri arttıkça sınıf yönetimi becerilerini daha iyi sergilediklerini belirtmektedir. Nitekim Boldurmaz (2000) da

deneyim süreleri fazla olan öğretmenlerin, genç meslektaşlarına göre sınıf yönetimi süreçlerini uygulamada daha rahat ve hazırlıklı olduklarını belirtmektedir. Buna dayanarak, deneyim süreleri fazla olan öğretmenlerin, rahatlıkla öğrenciyi anlayacak ve kendi beklentilerini öğrencilere anlatacak düzeye gelmiş oldukları söylenebilir.

Okulların buldukları yerleşim yerlerine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi beceri algıları

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerleri değişkeni üç alt gruba ayrılmıştır. Bunlar; köy, ilçe ve şehir merkezidir. Bu üç alt gruba göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin betimsel analiz sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

Okulların Buldukları Yerleşim Yerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Betimsel Analiz Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri Boyutları	Yerleşim Yeri	n	\bar{X}	SS
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen	Köy	94	16,35	2,36
	İlçe	188	19,41	2,02
	Şehir Merkezi	119	20,81	1,92
Öğretmen-Öğrenci İlişkinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	Köy	94	14,54	1,74
	İlçe	188	17,10	1,68
	Şehir Merkezi	119	18,17	1,59
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri	Köy	94	12,73	1,48
	İlçe	188	14,53	1,37
	Şehir Merkezi	119	15,18	1,08

Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre öğretmenlerin sınıf yönetimi beceri algılarına ilişkin çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10.

Okulların Buldukları Yerleşim Yerlerine Göre Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) Sonuçları

Sınıf Yönetimi Becerileri Boyutları	Sd	F	p	Eta Kare	Anlamlı Fark
Plan-program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen		124,76	,00*	.38	1-2 1-3 2-3
Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı	2	128,95	,00*	.39	1-2 1-3 2-3
Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri		95,15	,00*	.32	1-2 1-3 2-3
Hata	398				
Toplam	401				

p* < .05

Tablo 10'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri üzerinde yapılan MANOVA sonuçları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre sınıf öğretmenlerinin plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen, öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı ile sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemelerine ilişkin algılarının farklılık gösterdiğini [Wilks Lambda (Λ)=.464, $F(3,396)=61.71$, $p<.05$] ortaya koymaktadır.

Farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, sınıf yönetiminin "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutu beceri algıları köyde ($\bar{X}=16.35$) görev yapan öğretmenlerde, ilçede ($\bar{X}=19.41$) ve merkezde ($\bar{X}=20.81$) görev yapanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle ilçede ve merkezde görev yapan öğretmenlerin, köyde görev yapanlara göre "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutu beceri algıları daha yüksektir. Aynı zamanda ilçede ($\bar{X}=19.41$) görev yapan öğretmenlerin "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutu beceri algıları merkezde ($\bar{X}=20.81$) görev yapanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle merkezde görev yapan öğretmenlerin "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutu beceri algıları köyde görev yapanlara göre daha yüksektir.

Sınıf yönetiminin "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" boyutu beceri algıları köyde ($\bar{X}=14.54$) görev yapan öğretmenlerde, ilçede ($\bar{X}=17.10$) ve merkezde ($\bar{X}=18.17$) görev yapanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle ilçede ve merkezde görev yapan öğretmenlerin, köyde görev yapanlara göre

“öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Aynı zamanda ilçede ($\bar{X}=17.10$) görev yapan öğretmenlerin “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları merkezde ($\bar{X}=18.17$) görev yapanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle merkezde görev yapan öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları köyde görev yapanlara göre daha yüksektir.

Sınıf yönetiminin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları köyde ($\bar{X}=12.73$) görev yapan öğretmenlerde, ilçede ($\bar{X}=14.53$) ve merkezde ($\bar{X}=15.18$) görev yapanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle ilçede ve merkezde görev yapan öğretmenlerin, köyde görev yapanlara göre “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Aynı zamanda ilçede ($\bar{X}=14.53$) görev yapan öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları merkezde ($\bar{X}=15.18$) görev yapanlara göre daha düşüktür. Diğer bir deyişle merkezde görev yapan öğretmenlerin “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları köyde görev yapanlara göre daha yüksektir.

Alan yazında öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre sınıf yönetimi beceri algılarına yönelik her hangi bir araştırmaya ulaşamadığından, bu bulguyla dolaylı yönden ilgili araştırmalar tartışmaya dahil edilmiştir. Örneğin, Aksoy (2001) öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları stratejileri etkileyen pek çok faktör olduğunu belirlemiştir. Okulun içinde bulunduğu sosyal, ekonomik ve kültürel çevre, okulun sahip olduğu olanaklar, sınıfların sayısı, yaş ve kişilik gibi öğrenci özellikleri, öğretmenin kendi bireyliği, öğrencilere, eğitime ve disipline yönelik inançları, almış oldukları eğitim, geçmiş yaşantı ve deneyimleri bu faktörler arasında yer almaktadır

Günay (2003) sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarının çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerinin yükselmesiyle doğru orantılı olarak olumlulaştığını tespit etmiştir. Kutlu (2006) da yaptığı araştırmada üst ve orta sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda görev yapan öğretmenlerin daha demokratik bir ortam oluşturduklarını belirlemiştir. Nitekim, Doğan (2004) merkezi bölgelerde görev yapan öğretmenlerin belirli hizmet senesini doldurma zorunluluğu olduğunu ifade etmiş ve yaptığı araştırmada merkezi bölgelerde çalışan öğretmenlerin yarıdan fazlasının 21 ve üstü yıl deneyim süresine sahip olduklarını belirlemiştir

Öğretmenin bulunduğu çevre öğretmeni etkilemektedir. Öyle ki Taşdemir'in (2006) araştırmasında sınıf öğretmenleri, okullarındaki eğitim-öğretim politikalarının belirlenmesinde en belirleyici faktörler olarak, "ilköğretim programının hedef ve içeriği" ile "okulun bulunduğu çevre" faktörleri olduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgular ışığında öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarda merkezde, ilçeler ve köylere göre, ilçelerde de köylere göre daha iyi olması beklenen bir sonuçtur, denilebilir. Çünkü merkez ile ilçeler ve köyler arasındaki sosyal ve ekonomik koşullar birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların (ulaşım, sağlık, ailenin sosyal ve ekonomik koşulları, okulun eğitim-öğretim gereksinimini karşılama potansiyeli, okulun ve sınıfın fiziksel düzeni ve benzeri) öğretmenin sınıf yönetimi becerisini etkilediği düşünülmektedir..

Örneğin, Kutlu (2006) araştırmasında alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullardaki öğretmenlerin araç, gereç ve materyal konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirlemiştir. Bu eksiklik öğrencinin motivasyonunu, dolayısıyla da öğretmenin sınıf yönetimi becerisini etkileyebilir. Bununla birlikte ilçede ve şehir merkezinde bulunan okullarda öğrenci ve velilerin beklentisi de öğretmenin sınıf yönetimi becerilerini etkileyebilir. İlçelerde ve şehir merkezinde sınıf yönetimi becerilerinin köylere göre daha yüksek çıkmasının nedenlerinden biri de, ilçelerde ve şehir merkezinde öğretmenlerin deneyim sürelerinin daha fazla olması olabilir.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları araştırmanın üzerinde yoğunlaştığı konudur. Araştırmanın amacını oluşturan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Sınıf yönetimi becerilerinin, "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen", "öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı" ve "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" boyutlarındaki algıları ile öz yeterlik inançları arasındaki ilişki basit korelasyon analizi (bivariate correlation) ile hesaplanmış ve sonuçları Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları ile Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişkiye Yönelik Basit (Bivariate) Korelasyon Analizi Sonuçları

	ÖYİ	PF	ÖZ	SD
Korelasyon Katsayısı	1.000	.514	.500	.434
ÖYİ	Anlamlılık	.	.000	.000
N	401	401	401	401

$p < .05$ (Tabloda yer alan kısaltmalar: ÖYİ: Öz yeterlik inançları; PF: Plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen; ÖZ: Öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı; SD: Sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri.)

Tablo 11'deki korelasyon (karşılıklı ilişki) analizi tablosunda verilen sonuçlardan araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları (ÖYİ) ile sınıf yönetimi becerilerinden plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen (PF) boyutu arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin ($r = .514$, $p < .05$); öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı boyutu (ÖZ) arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin ($r = .500$, $p < .05$) ve sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri (SD) boyutu arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin ($r = .434$, $p < .05$) olduğu görülmektedir. Bu bulgulara göre öz yeterlik inancı düzeyi arttıkça sınıf yönetimi becerilerinin de arttığı söylenebilir.

Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki Korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde; en yüksek düzeydeki ilişkinin, "plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen" boyutu ($r = .514$), en düşük düzeyde ilişkinin ise "sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri" boyutu ($r = .434$) arasında olduğu görülmektedir.

Bu sonuçlara dayanarak, sınıf yönetimi becerilerinden en fazla plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen boyutunun öz yeterlik inancıyla ilişkili olduğu, sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri boyutunun ise diğerlerine göre öz yeterlik inancıyla daha düşük düzeyde ilişkili olduğu söylenebilir.

Celep (2004) öğretmenlerin sahip oldukları değer yargılarının onların sınıf yönetimi becerilerini etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Yüksel (1999) araştırmasında öğretmenin öğretme/öğretmen yeterliği alanlarında bilgi sahibi olmasının yeterli olmadığını, öğretmenin öğrenci başarısını etkileme konusundaki yeteneğine inanması, diğer bir deyişle, güçlü bir öğretme yeterliği inancına sahip olması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu sayede yeni öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamaya açık, öğrencilere karşı sabırlı, öğrenci başarısındaki sorumluluğunu

kabul eden bir öğretici olarak öğrenci başarısını etkilemesi olasılığı daha yüksektir (Kurbanoğlu, 2004). Arı ve Saban (1999) da öğretmenin mesleki yeterlik bilgisinin, öğretim yöntemlerine yönelik yeterlik ve sınıf yönetimine yönelik yeterlik ile ilgili olduğunu ileri sürmektedir.

Araştırmalarda öz yeterlik inancının çaba gösterme, dönüt verme ve alana özgü öğretimi gerçekleştirme gibi öğretmen davranışlarını etkilediği ortaya konmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Yılmaz ve diğerleri, 2006). Bununla birlikte planlama ve öğretim sürecindeki sınıf içi uygulamaları (Pajares, 2002), zaman kullanımı ve sınıf yönetiminde kullanılan yöntemlerin de öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile ilişkili olduğu belirlenmiştir (Gibson ve Dembo, 1984).

Bu araştırmada öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla sınıf yönetimi beceri algıları arasında, orta düzeyde de olsa, ilişki bulunduğu görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenin öz yeterlik inancında olumlu yönde artış olduğunda, sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algılarında da olumlu yönde artış olacağı; azalma olması durumunda da, biri azaldığında diğerinin de azalacağı söylenebilir. Ayrıca öz yeterlik inancını artırmak için alınacak önlemlerin sınıf yönetimi beceri algılarını da artıracığı söylenebilir.

BÖLÜM V

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuç bölümünde araştırmanın sonuçları ile araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler yer almaktadır.

Sonuç

Bu bölümde önce öz yeterlik inançları ile ilgili, daha sonra sınıf yönetimi beceri algılarıyla ilgili, son olarak da öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyle ilgili sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarıyla ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğu görülmüştür.

2. Erkek sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının kadın öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin deneyim sürelerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. Sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileriyle ilgili görüşlerinden elde edilen bulgulara dayanarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutundaki algılarının “iyi” düzeyde olduğu; “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutlarındaki algılarının da “çok iyi” düzeyde olduğu belirlenmiştir.

2. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” ve “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarındaki algılarının cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarındaki algıları, deneyim sürelerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Buna göre deneyim süreleri 11-15, 16-20, 21-25 ve 26-30 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara göre “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Aynı zamanda deneyim süreleri 16-20 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara göre “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” boyutu beceri algıları daha yüksektir. Bunlara ek olarak deneyim süreleri 11-15, 16-20 ve 21-25 yıl olan sınıf öğretmenlerinin 1-5 yıl olanlara göre “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu beceri algıları daha yüksektir.

4. Sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları okulların buldukları yerleşim yerlerine göre sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ve “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutlarındaki algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. İl merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin ilçe ve köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre, ilçelerdeki okullarda görev yapan öğretmenlerin de, köylerdeki okullarda görev yapan öğretmenlere göre sınıf yönetimi becerilerinin bütün boyutlarındaki beceri algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ve sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyle ilgili olarak araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Korelasyon analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”, “öğretmen-öğrenci ilişkisinin düzenlenmesi ve zaman kullanımı” ile “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutları arasında orta düzeyde, olumlu ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

2. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinin boyutları arasındaki korelasyon analizi sonuçları incelendiğinde, en yüksek düzeyde ilişkinin, öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi becerilerinden “plan-program etkinlikleri ve fiziksel düzen”

boyutu arasında, en düşük düzeyde ilişkinin ise “sınıf içi etkileşim ve davranış düzenlemeleri” boyutu arasında olduğu görülmüştür.

Öneriler

Elde edilen sonuçlara göre araştırmacılara ve uygulayıcılara yönelik öneriler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Araştırmacılara öneriler

1. Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının ve sınıf yönetimi beceri algılarının yüksek düzeyde çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Böylelikle aralarındaki ilişkiyle ilgili ek bilgilere de ulaşılabilir.

2. İl merkezi ve ilçelerdeki okullarda öğretmenin öz yeterlik inançlarını ve sınıf yönetimi beceri algılarını etkileyebilecek koşulların ve öğretmen çevrelerinin farkının ne olduğu araştırılabilir.

3. Araştırma farklı branşlardaki öğretmen gruplarına da uygulanabilir.

4. Öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişki farklı ölçekler kullanılarak araştırılabilir.

5. Araştırmada veri toplamak ve çözümlmek için nicel yöntemlerden yararlanılmıştır. Aynı konuda nitel yöntem ve teknikler kullanılarak daha açıklayıcı ve farklı bulgular elde edilebilir.

6. Korelasyon çalışmaları neden-sonuç ilişkisi hakkında bilgi vermediği için öz yeterlik inancının mı sınıf yönetimi beceri algısını, sınıf yönetimi beceri algısının mı öz yeterlik inancını artırdığı bilinemez. Bunu sağlamak için nedensel ve deneysel çalışmalar yapılabilir. Bunun öz yeterlik inançları ile sınıf yönetimi beceri algıları arasındaki ilişkiyi daha net ortaya koyacağı düşünülmektedir.

7. Bu araştırmanın farklı illerde yapılmasının araştırmaya farklı boyutlar katacağı düşünülmektedir.

8. Erkek öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, kadın öğretmenlere göre daha yüksek çıkmasının nedenleri araştırılabilir. Bu bulgular ışığında kadın öğretmenlerin de yüksek öz yeterlik inancına sahip olmasını sağlayacak etkinlik ve yaşantıların sağlanması için neler yapılabileceği ortaya konabilir.

Uygulayıcılara öneriler

1. Sınıf yönetimi beceri algılarının geliştirilmesi açısından deneyim süresi daha fazla olan öğretmenlerin, deneyimlerini mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle paylaşması önerilebilir.

2. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin, deneyim süresi daha fazla olan öğretmenleri gözlemesi, sınıf yönetimi becerilerinin gelişimine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Acar, T. (2005). Öz yeterlilik (self-efficacy) kavramı üzerine. Web: http://parantezegitim.net/Bilgi_Bank/Oz_yeterlik_T.Acar_.pdf adresinden 12 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Açıkgöz, Ü. K. (1996). *Etkili Öğrenme ve Öğretmen*. Birinci Baskı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Ağaoğlu, E. (2006). Sınıf yönetimiyle ilgili genel olgular. Z. Kaya (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Altıncı Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlilik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Akın, U. (2006). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akkoyunlu, B., Orhan, A. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için "bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlilik ölçeği" geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Aksoy, N. (2001). Sınıf yönetimi ve disiplin modellerinin dayandığı temel yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(25), 9-20.
- Aksoy, N. (2003). Sınıf içi kurallar. E. Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), Sayı:1. Web: http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2Fegitim+Fakultesi%2FEDU7%2Fcilt2+sayi1%2Fmakale_3_doc adresinden 24 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Alkan, C. (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. V. Sönmez (Editör). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık, 191-230.
- Alkan, C. ve Kurt, M. (2000). *Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Alkan, H. B. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin istenmeyen davranışlarla baş etme yöntemleri ve okulda şiddet*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Alsop, S. (2003). Science education and affect. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1043-1047.
- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Arabacı, İ. B. (2005). Öğretme-öğrenme sürecinde öğrencilerin katılımı ve sınıfta demokrasi. *Çağdaş Eğitim*, 30(316), 21-27.
- Arı, R. ve Saban, A. (1999). *Sınıf Yönetimi*. Konya: Günay Ofset.
- Arlı, M. ve Nazik, M. H. (2004). *Bilimsel Araştırmaya Giriş*. Üçüncü Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Arslan, A. (2008) Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitim yapmaya yönelik tutumları ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24), 101-109. Web: <http://www.e-sosder.com/dergi/24101-109.pdf> adresinden 5 Aralık 2008'de alınmıştır.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: a motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Ashton, P. T. ve Webb, R. B. (1986). *Making A Difference: Teachers' Sense Of Efficacy And Student Achievement*. New York: Longman.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8. Web: <http://193.140.216.63/200121PETEK%20A%C5%9EKAR.pdf> adresinden 12 Mart 2009'da alınmıştır.
- Ay, B. (2007). *Öğretmenlerin öz yeterlikleri ve örgütsel vatandaşlık davranışı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. (2007). *Sınıf Yönetimi*. Üçüncü Baskı. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Aytekin, H. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık, 71-81.

- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In a V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behaviour*, 71-78. Web: www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html adresinden 13 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. New York: Cambridge University Press, 1-45.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy, The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 151, 269-290.
- Basım, H. N., Korkmazyürek, H. ve Tokat, A. O. (2008). Çalışanların öz yeterlilik algılamasının yenilikçilik ve risk alma üzerine etkisi: kamu sektöründe bir araştırma. Web: www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/.../HNBASIM-HKYUREK-AOTOKAT.PDF adresinde 5 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Başar, H. (2004). *Sınıf Yönetimi*. On Birinci Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (2005). *Eğitim Psikolojisi*. Altıncı Baskı. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bayındır, N. (2001). *Sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin

değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.

Betz, N. E. ve Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self- efficacy expectation to perceived career option in college women and men. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 399-410.

Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics* 104(8), 383-391. Web: <http://www.uri.edu/hss/education/careersweb/invest/LibraryArticles/STEBI1.pdf> adresinden 2 Mayıs 2009'da alınmıştır.

Boldurmaz, A. (2000). *İlköğretim okullarındaki sınıf yönetimi süreçlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Boz, İ. (2002). *Sınıf Yönetme Sanatı*. İstanbul: Zambak Yayınları.

Bozkurt-Bulut, N. (2003). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin iletişim becerisine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi, Sözlü Bildiriler*, Antalya, 15-18 Ekim.

Bulucu, Ö. (2003). *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf davranış yönetiminde yetkinlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Burç, E. D. (2006). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri (Hatay İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları ve arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Büyükoztürk, Ş. (2007). *Veri Analizi El Kitabı*. Yedinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Cafoğlu, Z. (2007). *Sınıf Yönetimi El Kitabı*. Dördüncü baskı. Ankara: Grafiker Yayıncılık.

- Can, B. T., Günhan, B. ve Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 38-46.
- Celep, C. (2004). *Sınıf Yönetimi ve Disiplini*. Üçüncü Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chan, D. W. (2008). Teacher self-efficacy and successful intelligence among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 28(7), 735-746.
- Çabuk-Kaya, N. (2006). Taşımali eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116.
- Coşgun, S. ve İlgar, Z. (2004). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık deneyimi çalışmalarının adayların öz yeterlilik algılarına etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*, Malatya: 6-9 Temmuz.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelik, V. (2003). İkinci Baskı. *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çelikten, M. (2008). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, S. (2006). Öğretmenlik mesleği tutum ölçeğinin geliştirilmesi (Geçerlik ve güvenirlik çalışması). *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 28-37.
- Çetin, Ş. (2004). Değişen değerler ve eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, 1-10.
- Çetin, Y. (2002). *İlköğretim 4 ve 5. sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaştıkları disiplin problemleri ile ilgili görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Çoban, T. A. ve Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarımı sürecinin öğretmen adayının öz yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Demir, Y. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin sınıfta karşılaşılan problem davranışlara karşı baş etme stratejileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1993). *Genel Öğretim Yöntemleri*. On Birinci Baskı. Ankara: Usem Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretme Sanatı: Plandan Değerlendirmeye*. Yedinci Baskı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. (2005). Sınıf yönetiminin temelleri. H. Kıran (Editör). *Etkili Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Denizoğlu, P. (2008). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Doğan, C. (2004). Sınıf öğretmenlerinin derslere ilişkin görüşleri ve tercih ettikleri öğretim yöntemleri: İstanbul İli örneği. Web: www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2004_cilt2/sayi_2/193-203.pdf adresinden 7 Mart 2009'da alınmıştır.
- Dönmez, B. (2006). Sosyal bir sistem olarak sınıf. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Birleştirilmiş sınıflarda eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 33-57.
- Ekici, G. (2005). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Eğitim Fakültesi 28-30 Eylül 2005 Denizli*, 2, 811-814.
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları*, 6(24), 87-96.

- Ekici, G. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öğretmen öz-yeterlik inanç düzeyleri ile zeka türleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- 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.
- Ercan, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin bilimsel süreç beceri düzeyleri ile fen bilgisi öz yeterlik düzeylerinin karşılaştırılması (Uşak İli örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Episol Yayınları.
- Erdoğan, İ. (2001). *Sınıf Yönetimi Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları*. Birinci Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erol, Z. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi uygulamalarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Freiberg, H. J. (2002). Essential skills for new teachers. *Educational Leadership*, 59(6), 56-60. Web: <http://newfirstsearch.oclc.org> adresinden 10 Nisan 2009'da alınmıştır.
- Fritz, J. J., Miller Heyl, J., Kreutzer, J. C. ve MacPhee, D. (1995). Fostering personel teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88(4), 200-209.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibbs, C. (2002). *Effective Teaching: Exercising Self-Efficacy and Thought Control of Action*. Annual Conference of the British Educational Research Association. England: University of Exeter.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gordon, T. (1996). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. (Çev: E. Aksay). Birinci Baskı. İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin orijinali 1974'te yayımlandı).

- Guskey, T. ve Passaro, P. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Günay, K. (2003). Sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, Y. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlikleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gündüz, H. B. (2004). *Eğitim okul ve sınıf yönetimi*. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 7-22.
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim Yöneticisinin Yeterlilikleri: Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Yeterliklerine İlişkin Bir Araştırma*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Güven, E. D. ve Cevher, F. N. (2005). Okul Öncesi öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 85-107.
- Güven, S. (2005). *Devlet okulları ilköğretim birinci kademedeki çalışan İngilizce öğretmenlerinin profil ve yeterlik algıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güven, B. ve Ersin, E. (2007). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilimler Öğretimi-I dersine ilişkin öz yeterlik algıları ve bilişsel tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 15-32.
- Hackett, G. ve Betz, N. E. (1989). An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20(3), 261-273.
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 819-836.
- Hoy, A. W. ve Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- İlgar, L. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- Johnson, S. T., Wallace, M. B. ve Thompson S. D. (1999). Broadening the scope of assessment in the schools: Building teacher efficacy in student assessment. *Journal of Negro Education*. 68(3), 398-407.
- Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Dicle Üniversitesi, Siirt Eğitim Fakültesi*, 15(1), 73-84.
- Karadeniz, B. C. ve Özdemir, N. (2006). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretiminde öz yeterlik algıları. *On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 22-30.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kars, Y. E. (2007). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin kendi algılarına dayalı sınıf yönetimi yeterlikleri (Konak İlçesi örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kaya, Z. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılbaş, K. Ş. (2003). *Sınıf Yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz- yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Korkmaz, N. (2007). *İlköğretim okullarında etkili sınıf yönetiminde öğretmen davranışlarının incelenmesi İstanbul-Tuzla ilköğretim okullarında pilot bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koul, R. ve Rubba, P. (1999). An analysis of the reliability and validity of personal Internet teaching efficacy beliefs scale. *Electronic Journal of Science Education*. Web: <http://unr.edu/homepage/crowther/ejse/koulrubba.html> adresinden 27 Aralık 2008'de alınmıştır.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2006). *Sosyal Bilimler İçin İstatistik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kurbanoğlu, S. S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137-152.

- Kutlu, E. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre sınıf yönetiminde davranış düzenleme sürecinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kuş, E. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretim yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükıılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Lent, R. W., Hackett, G. ve Brown, S. D. (1998). Extending social cognitive theory to counselor training problems and prospects. *Counseling Psychologist*, 26(2), 295-306.
- Locke, E. A. ve Latham, G. P. (1990). *A Theory Of Goal Setting and Task Performance*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Logan, J. G. (2003). Classroom management: Techniques, policies, procedures, and programs to ensure that discipline "rules" in your classroom. *ED 479 639, February, 2003*. Educational Resources Information Center (Eric) veri tabanından 23 Aralık 2008'de alınmıştır.
- Lorsbach, A. ve Jinks, J. (1999). Self-efficacy theory and learning environment. *Learning Environments Research*, 2(2), 157-167.
- Luo, J., Bellows, L. ve Grady, M. (2000). Classroom management issues for teaching assistants. *Research in Higher Education*, 41(3), 353-383.
- Martin, N. K. ve Shoho, A. R. (2000). The influence of teacher characteristics on classroom management style. *Annual Conference of the Southwest Educational Research Association*, Dallas, TX. January.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2002). *Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: MEB Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2004). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri taslağı*. Web: http://www.oyegm.meb.gov.tr/ogr_yet/yeterlik/yet.htm adresinden 12 Kasım 2008'de alınmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Orta öğretime geçiş sistemi*. Web: <http://oges.meb.gov.tr/arsiv.htm> adresinden 12 Temmuz 2009'da alınmıştır.

- 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.
- Oğuz, A. ve Topkaya, N. (2008). Orta öğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış*, 14. Web: <http://www.akademikbakis.org/14/ozyeter.htm> adresinden 23 Aralık 2008'de alınmıştır.
- Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 163-170.
- Ök, M., Göde, O. ve Alkan, V. (2006). İlköğretimde Öğretmen-Öğrenci Etkileşiminde Sınıf Yönetimi Kurallarının Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 145. Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/ok-gode-alkan.htm> adresinden 2 Ocak 2009'da alınmıştır.
- Önen, F. ve Öztuna, A. (2005), *Fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz yeterlik duygusunun belirlenmesi*. İstek Vakfı Okulları I. Fen ve Matematik Öğretmenleri Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Özdamar, K. (2002). *Paket Programlar ile İstatistik Veri Analizi*. Dördüncü Baskı. Eskişehir: Kaan Kitapevi.
- Özdemir, İ. E. (2004). Sınıf ortamında istenmeyen davranışlar. Ş. Erçetin ve Ç. Özdemir (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım, 269-295.
- Özdemir, S. ve Yalın, H. İ. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özgün, E. (2008). *İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin iş motivasyonları ile sınıf yönetim becerilerini algılama düzeyleri arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları*. V. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresinde Sunulmuş Bildiri. <http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek5/bkitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t300.pdf> adresinden 2 Eylül 2008'de alınmıştır.

- Öztürk, B. (2002). Sınıfta istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık, 144-156.
- Özyürek, M. (1996). *Sınıfta Davranış Yönetimi*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Özyürek, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Kocatepe Yayınları.
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and self-efficacy*. Web: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> adresinden 12 Mart 2009'da alınmıştır.
- Plourde, L. A. (2001). The genesis of science teaching in the elementary school: the influence of student teaching. Web: http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1_08_plourde.rtf. adresinden 07 Şubat 2009'da alınmıştır.
- Rimm-Kaufman, S. E. ve Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes: Toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy an the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Sağlam, F. (2007). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojisi kaynaklarından yararlanma öz yeterlikleri ve etki algılarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saraç, C. (2002). Türk dili ve edebiyatı/Türkçe öğretmeni adaylarının yeterlilikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sarı, H. (2002). *Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğilimleriyle İlgili Çağdaş Öneriler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sarıtaş, M. (2003). Sınıf yönetimi ve disiplini ile ilgili kurallar geliştirme. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003). Differences between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4).

- Sayın, N. (2001). *Sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışların nedenlerine ilişkin görüşleri ile istenmeyen davranışları önleme yöntemleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sharp, C. (2002). Study support and the development of self-regulated learner. *Educational Research*, 44(1), 29-42.
- Schunk, D. H. (1985). Participation in goal setting: Effects on self-efficacy and skills of learning disabled children. *Journal of Special Education*, 19(3), 307-317.
- Schunk, D. H. (1990). Goal setting and self-efficacy during self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 25(1), 71-86.
- Smylie, M. (1990). Teacher efficacy at work. In P. Reyes (Ed.). *Teachers and Their Workplace*. Newbury Park, Cal.: Sage Pub, 48-66.
- Snyder, C. R. ve Lopez, S. (2002). *Handbook of Positive Psychology*. US: Oxford University Press.
- Sönmezer, M. G. ve Eryaman, M. Y. (2008). Kamu ve özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4(2), 189-212.
- Sparks, D. (1983). Practical Solutions for Teacher Stres. *Theory into Practice*, 22(1), 33-42.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. Web: www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2006_cilt4/sayi_3/287-307.pdf adresinden 12 Kasım 2008'de alınmıştır.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2002). İnternet kullanımına yönelik likert tipi bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 79-100.
- Terzi, Ç. (2001). *Öğretmenlerin sınıf yönetimi anlayışlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Terzi, A. R. (2002). Sınıf yönetimi açısından etkili öğretmen davranışları. *Milli Eğitim Dergisi*, 155-156, 162-169.

- Tezcan, M. (1997). *Eğitim Sosyolojisi*. On Birinci Baskı. Ankara: Çağ Matbaası.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Toprakçı, E. (2002). *Sınıf Örgütünün Yönetimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Topses, G. (2004). *Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik etmenler ve sorunlar*. L. Küçükahmet (Editör). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 11-36.
- Turan, S. (2003). Sınıf yönetiminin temelleri. M. Şişman ve S. Turan (Editörler). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Turan, S. (2006). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Türkmen, L. (2007). The influences of elementary science teaching method courses on a Turkish teachers college elementary education major students' attitudes towards science and science teaching. *Journal of Baltic Science Education*, 6(1), 66-77.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21, 141-152.
- Ünal, S. (1991). *Eğitimin ve öğretimin niteliğinin geliştirilmesinde öğretmenin rolü*. eğitimde nitelik geliştirme: Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumunda sunuldu, İstanbul.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2003). *Sınıf Yönetimi*. İkinci Baskı. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaa Birimi.
- Üredi, I. ve Üredi, L. (2005). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2).
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Vezenardoğlu, M. (2005). *Senaryo temelli öğrenmenin öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve öz yeterlik algısına etkisi*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Woolfolk-Hoy, A. (2000). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. Paper presented at the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.

Yalçın, G. (2007). *Ortaöğretim öğretmenlerinin sınıf yönetiminde gösterdikleri davranışların demokratikliğinin ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri (Malatya İli örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Malatya: İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalçınkaya, M. ve Tonbul, Y. (2002). İlköğretim okulu sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin algı ve gözlemleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2), 96-103.

Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(8) 35-43.

Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143-167.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004a). Öğretmen öz yeterlik inancı. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58), 50-54.

Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C. ve Soran, H. (2004b). *Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması*. VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, 9-11 Eylül 2004.

Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Hacettepe üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278-287.

Yüksel, G. (1999). Öğretmen adayı öğrencilerin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 97-109.

- Zengin, U. K. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ve sınıf içi iletişim örüntüleri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy in Changing Societies*. NY: Cambridge University Press, 202-231.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Educational Psychology*, 25, 82-91.

EKLER

EK-1: Veri Toplama Araçları

Ek-1.1. : Bireysel Bilgi Formu

Değerli Eğitimci,

Elinizdeki anket formunda “Bireysel Bilgi Formu”, ilköğretim okulu birinci kademedeki görevli sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışları ve kendileriyle ilgili yeterlik inançlarını ölçmek üzere yapılandırılmış “Sınıf Yönetimi Beceri Düzeyi Ölçeği” ve “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” yer almaktadır. Sizden, verilen uygulanma düzeylerinden, sizi en iyi yansıtan seçeneği **x** ile işaretlemeniz beklenmektedir. Çalışmanın başarısı sizin içtenlikle vereceğiniz yanıtlara bağlıdır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Bireysel Bilgi Formu

1. Cinsiyet: a) Kadın b) Erkek
2. Öğretmenlik mesleğindeki çalışma süresi:(Lütfen yazınız.)
3. Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri:
a) Köy b) İlçe c) İl merkezi

Ek-1. 2. : Sınıf Yönetimi Beceri Ölçeği

SINIF YÖNETİMİ BECERİ ÖLÇEĞİ		Çok Zayıf	Zayıf	Orta	iyi	Çok İyi
1	Sınıfın tertip ve düzeni.	0	1	2	3	4
2	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	0	1	2	3	4
3	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	0	1	2	3	4
4	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	0	1	2	3	4
5	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	0	1	2	3	4
6	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.	0	1	2	3	4
7	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	0	1	2	3	4
8	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.	0	1	2	3	4
9	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	0	1	2	3	4
10	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürebilme.	0	1	2	3	4
11	Soruları öncelikle bireylere değil, sınıfın tümüne yöneltme.	0	1	2	3	4
12	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.	0	1	2	3	4
13	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	0	1	2	3	4
14	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	0	1	2	3	4
15	Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	0	1	2	3	4

Ek-1. 3. : Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği

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

EK-2: Sınıf Yönetimi Becerileri Ölçeği Faktör Analizi Sonuçları

Çizelgelerde “Madde No” maddelerin faktör analizinden önceki numaralarını göstermektedir.

Ek-2. 1. :Tablo 1. *Plan-Program Etkinlikleri ve Fiziksel Düzen Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	\bar{X}	SS
03	Değişik ders etkinliklerini ders saatine dengeli yayabilme.	.61	3.09	.63
07	Sınıf düzenlemesinin çekiciliği.	.50	3.09	.72
12	Dersin hızını ve seyrini öğrencinin öğrenme düzeyine göre ayarlayabilme, günlük planı buna uyarlayabilme.	.44	3.32	.60
01	Sınıfın tertip ve düzeni.	.40	3.23	.62
02	Ev ödevlerini verme, toplama ve düzeltmede zamanı iyi kullanabilme.	.37	3.08	.63
19	Sınıftaki oturma düzenini, değişik öğrenme etkinliklerine izin verecek biçimde düzenleme.	.33	3.27	.79
Açıklanan toplam varyans= %18.51				
Alpha= .73				

Ek-2. 2. : Tablo 2. *Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Düzenlenmesi ve Zaman Kullanımı Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	\bar{X}	SS
15	Öğrencilerin, yanıt ve yorumlarını sabırla dinleme, anlayış gösterme.	.59	3.44	.58
16	Yanlış yanıtları ustalıkla düzeltebilme.	.61	3.45	.56
10	Derse başlamadan önce ders araç-gereçlerini hazır bulundurma.	.50	3.27	.59
17	Bir etkinlikten diğerine geçişte, öğrencinin ilgisini sürdürülebilme.	.52	3.32	.60
14	Dersin hedeflerini belirleme ve ön öğrenmelerle ilişkilendirebilme.	.49	3.31	.56
Açıklanan toplam varyans= %17.55				
Alpha=.78				

Ek-2. 3. : Tablo 3. *Sınıf İçi Etkileşim ve Davranış Düzenlemeleri Alt Faktörü Madde Analizi Sonuçları*

Madde No	MADDELER	Faktör Yük Değerleri	\bar{X}	SS
24	Sınıftaki tüm öğrencilere derse katılmaları için teşvik etme.	.45	3.63	.50
23	Soruları belirli öğrencilere değil, farklı öğrencilere yöneltebilme.	.69	3.62	.52
22	Sınıfta öğretmen-öğrenci ve öğrencilerin kendi aralarında canlı bir etkileşim ortamı yaratabilme.	.72	3.53	.54
18	Soruları öncelikle bireylere değil, sınıfın tümüne yönelme.	.46	3.50	.56
Açıklanan toplam varyans= %15.47				
Alpha=.74				

EK-3: Araştırma İzni Onayı

T.C.
BURDUR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.15.00.05.510/ 15781
Konu : Tez çalışması

.../11/2008
24 KASIM 2008

VALİLİK MAKAMINA

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kübra KORKUT'un "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ve Sınıf Yönetimi Becerisi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını ilimiz ilköğretim okullarında uygulamak istemesi ile ilgili Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığının 23.10.2008 tarih ve 653-3713 sayılı yazıları örneği ve tez önerisi ilişikte sunulmuştur.

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Kübra KORKUT'un "Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ve Sınıf Yönetimi Becerisi Arasındaki İlişki" konulu tez çalışmasını ilimiz ilköğretim okullarında uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.


Recep YİĞİT
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
21./11/2008

Ferhat PEŞİN
Vali a.
Vali Yardımcısı



Burdur Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Bahçelievler Mah. Şeker Cad. 15100 BURDUR
Telefon : (0248) 233 11 19-120
Faks : (0248) 233 13 41



ÖZGEÇMİŞ

Bireysel Bilgiler

Adı Soyadı Kübra Korkut
Doğum Yeri ve Tarihi Eskişehir / 1984

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi Süleyman Demirel Üniversitesi, Burdur Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı.
Yüksek Lisans Öğrenimi Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Programı.
Bildiği Yabancı Diller İngilizce, Almanca.
Bilimsel Faaliyetleri MAEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Projesi.

İş Deneyimi

Stajlar
Projeler
Çalıştığı Kurumlar