



**Ondokuz Mayıs Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I-II DERSLERİNİN ÖZEL EĞİTİM  
ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK  
ALGILAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Hazırlayan**

Kerem COŞKUN

**Tez Danışmanı**

Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

**Yüksek Lisans Tezi**

**SAMSUN – 2011**

**Ondokuz Mayıs Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**İlköğretim Anabilim Dalı**

**ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI I-II DERSLERİNİN ÖZEL EĞTİM**  
**ZİHİN ENGELLİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİLİK**  
**ALGILAMALARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ**

**Hazırlayan**

Kerem COŞKUN

**Tez Danışmanı**

Yrd. Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ

**Yüksek Lisans Tezi**

**SAMSUN – 2011**

## KABUL VE ONAY

Kerem COŞKUN tarafından hazırlanan *Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi* başlıklı bu çalışma, 12/08/2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: \_\_\_\_\_

Üye : \_\_\_\_\_

Üye : \_\_\_\_\_

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

\_ / \_ / \_

Prof. Dr. Memduh ERKİN

Müdür

## BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinde, proje aşamasından sonuçlanmasına kadarki süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet ettiğimi, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu taahhüt ederim.

— / — / —

Kerem COŞKUN

## TÜRKÇE ÖZET

<b>Öğrencinin Adı-Soyadı</b>	Kerem COŞKUN
<b>Anabilim Dalı</b>	Sınıf Öğretmenliği
<b>Danışmanın Adı</b>	Yrd.Doç.Dr. Yücel ÖRSÜZ
<b>Tezin Adı</b>	Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi

### ÖZET

Bu çalışma, öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 2010-2011 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi özel eğitim zihin engelliler öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür.

Araştırmada deneysel çalışma yönteminin tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Aydın ve diğ. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” ile ölçülmüştür.

Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinin ön-test ve son-testleri arasında fark olup olmadığını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi yapılmıştır. T-testi sonuçlarına göre ön-test ve son-test arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının arttığını göstermektedir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini cinsiyete değişkenine göre karşılaştırmak için ön test ve son-test ortalamaları farkı

alınmıştır. Alınan farklar ise bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney-U testi ile .05 önemlilik düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda bay ve bayan öğretmen adaylarının son-test ön-test- farkları sonuçları arasındaki farklılığın .05 düzeyinde önemli olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise türüne göre karşılaştırmalı şekilde analiz etmek için ön test ve son-test ortalamaları farkı alınmıştır. Alınan farklar bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney-U testleri ile .05 önemlilik düzeyinde analiz edilmiştir. Analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin en düşük düzeyde artırdığı bulunmuştur.

Elde edilen bu bulgular literatür ışığında yorumlanarak öğretmen öz-yeterlilikleri açısından tartışılmış ve önerilerde bulunulmuştur.

#### **Anahtar Sözcükler**

Öğretmenlik Uygulaması Dersi, Öğretmen Öz-Yeterliliği, Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmenliği

## İNGİLİZCE ÖZET

<b>Student's Name and Surname</b>	Kerem COŞKUN
<b>Department's Name</b>	Elementary Education
<b>Name of the Supervisor</b>	Assist. Prof.Dr. Yücel ÖKSÜZ
<b>Name of the Thesis</b>	Impact of the School Experience on Special Educational Needs Teachers' Self-Efficacy

### ABSTRACT

This study aimed to investigate the impact of the school experience courses on prospective special educational needs teachers' sense of self-efficacy. The present study was conducted with 96 prospective teachers studying at Ondokuz Mayıs University, Ankara University and Gazi University.

Pre-experimental design with one group pre-test and post-test was employed. The prospective special educational needs teachers' sense of self-efficacy was measured with "*Turkish Verison of Teachers' Sense of Efficacy Scale*" developed by Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish Language by Aydin et. al. (2005).

The Independent t-test Wicoxon test were used to determine whether there is difference .05significance level between pre and post-test results. The results revealed there is significant difference between pre-test and post-test results in same subscales of theTSES. These findings also indicate that the course increased their sense of self-efficacy.

Pre-test means were subtracted from post-test means to make a comparative analysis of impact of the school experience on prospective special educational needs teachers' self-efficacy with respect to gender. The differences were analyzed through the independent t-test and Mann Whitney-U test. Furthermore it was determined that there is no significant difference between gain scores of participants.

Gain scores were analyzed through the independent t-test and the Mann Whitney-U test to investigate the impact of the school experience on prospective special educational needs

teachers' self-efficacy with respect to high school types. It was found that the course increased prospective teachers graduated from vocational high school at the highest level.

The findings acquired from the study were discussed in terms of teacher self-efficacy by commenting in the light of literature and suggestions were made.

**KEY WORDS**

The Courses of the School Experience, Teacher Self-Efficacy, Special Needs Teacher



## ÖNSÖZ

Eğitim, bütün toplumlar için en önemli süreçlerden birisidir. Eğitim süreci bir yandan bireyi topluma hazırlarken bir yandan da toplumun ihtiyaç duyduğu mesleklere uygun niteliklere sahip insan gücünü yetiştirir. Bu sürecin kalbinde yer alan öğretmenlerin gerekli yeterliliklere sahip olarak yetiştirilmesi çok önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden öz-yeterlilikleri yüksek olarak mezun olmaları, onların öğretmenlik mesleğini sevmesini ve öğretmenlik performanslarının artmasını sağlayacaktır. Öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adaylarının mesleki becerileri ile ilgili öz-yeterlilikleri hakkında gerçekçi bir izlenime sahip olmalarında en etkili derstir. Bu nedenle öğretmenlik uygulaması dersleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha yakından tanınmasını ve sevmesini sağlayan en önemli derstir.

Tez çalışmamın planlanmasında ve yürütülmesinde her türlü akademik katkıyı sağlayan, akademik kimliğini ve şahsiyetini örnek aldığım, hocam ve aynı zamanda danışmanım sayın Yrd.Doç.Dr. Yücel ÖKSÜZ'e teşekkürü borç bilirim. Tezin istatistiksel işlemleri konusunda engin bilgilerini paylaşmaktan çekinmeyen Yrd.Doç.Dr. Hacı Bayram YILMAZ'a, ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki uygulamalarım gösterdiği olumlu tutum ve ilgisinden dolayı Yrd. Doç.Dr. Yaşar BARUT'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi'ndeki uygulamalarım sırasında gösterdiği anlayış ve hassasiyet için Prof. Dr. Pınar EGE'ye ve Arş.Gör Hatice KUMANDAŞ'a, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi'ndeki uygulamalarım sırasında gerekli kolaylığı sağlayan Prof. Dr. Ayşegül ATAMAN'a ve Doç.Dr.Rüya Güzel ÖZMEN'e teşekkürlerimi sunuyorum. Tez çalışmamda veri toplama aracı olarak kullandığım "*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*"ni Türkçe'ye uyarlayan ve bu ölçeği kullanmama izin veren Yrd.Doç.Dr. Yeşim ÇAPA AYDIN'a ve ölçeği ilk geliştiren ve ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formunun olduğu konusunda beni bilgilendiren ve yönlendiren Prof.Dr. Anita Woolfolk Hoy'a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez çalışmamda olumlu tutum ve eleştirileri nedeniyle Arş.Gör. Melek BABA'ya teşekkür ederim.

## İÇİNDEKİLER

<b>KABUL VE ONAY</b>	<b>I</b>
<b>ETİK BİLDİRİM</b>	<b>II</b>
<b>ÖZET</b>	<b>III</b>
<b>ÖNSÖZ</b>	<b>VII</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b>	<b>VIII</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b>	<b>X</b>
<b>BÖLÜM I :GİRİŞ</b>	<b>1</b>
<b>Problem Cümlesi</b>	<b>15</b>
<b>Alt Problemler</b>	<b>15</b>
<b>Denenceler</b>	<b>15</b>
<b>Sayıtlar</b>	<b>15</b>
<b>Sınırlılıklar</b>	<b>16</b>
<b>Tanımlar</b>	<b>16</b>
<b>Araştırmanın Gerekçesi</b>	<b>16</b>
<b>Araştırmanın Önemi</b>	<b>18</b>
<b>BÖLÜM II: İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR</b>	<b>20</b>
<b>Öğretmen Öz-Yeterliliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar</b>	<b>20</b>
<b>Öğretmen Öz-Yeterliliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar</b>	<b>26</b>
<b>BÖLÜM III: YÖNTEM</b>	<b>35</b>
<b>Evren</b>	<b>35</b>

<b>Çalışma Grubu</b>	.....	<b>35</b>
<b>Araştırma Deseni</b>	.....	<b>36</b>
<b>Veri Toplama Aracı</b>	.....	<b>37</b>
<b>Verilerin Toplanması</b>	.....	<b>38</b>
<b>Verilerin Analizi</b>	.....	<b>39</b>
<b>BÖLÜM IV: BULGULAR</b>	.....	<b>39</b>
<b>Denenceler İle İlgili Bulgular.....</b>	.....	<b>39</b>
<b>BÖLÜM V: TARTIŞMA ve YORUM</b>	.....	<b>55</b>
<b>BÖLÜM VI: SONUÇ VE ÖNERİLER</b>	.....	<b>57</b>
<b>Sonuç</b>	.....	<b>57</b>
<b>Öneriler</b>	.....	<b>58</b>
<b>KAYNAKÇA</b>	.....	<b>59</b>
<b>EKLER</b>	.....	<b>71</b>
<b>ÖZGEÇMİŞ</b>	.....	<b>73</b>

## TABLULAR LİSTESİ

**Tablo 1:** Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı

**Tablo 2:** Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Dağılımı

**Tablo 3:** Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

**Tablo 4:** Araştırmanın Deseni

**Tablo 5:** Ölçeğin Geçerlik ve güvenirlik Çalışmasına İlişkin Veriler

**Tablo 6:** Ön-Test – Son-Test Puanlarına Ait Sayısal Bilgiler

**Tablo 7:** Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

**Tablo 8:** Bayan Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

**Tablo 9:** Bay Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

**Tablo 10:** Cinsiyet Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark Sonuçları ve Normallik Testleri

**Tablo 11:** Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puan Farklarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

**Tablo 12:** Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Fark puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

**Tablo 13:** Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

**Tablo 14:** Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

**Tablo 15:** Düz Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları

**Tablo 16:** Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

**Tablo 17:** Son-Test ve Ön-Test Fark Sonuçlarının Mezun Olunan Liseye Göre Betimleyici İstatistikleri ve Normal Dağılım Analizi Sonuçları

**Tablo 18:** Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu ve Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları

**Tablo 19:** Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları

**Tablo 20:** Anadolu Öğretmen Lisesi ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları

**Tablo 21:** Anadolu Öğretmen Lisesi ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim, öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve müfredat bileşenlerinden oluşan insan hayatının en uzun ve önemli sürecidir. Bu sürecin gerçekleştirilmesinde öğretmenin sınıf içi öğrenme aktivitelerini tasarlama ve etkin sınıf yönetimi sağlama gibi fonksiyonları yerine getirmesi beklenir. Geniş kapsamlı olarak değerlendirilebilecek olan öğretmenliğin sorumluluğu okula yönelik ve toplum-çevreye yönelik olarak iki kategoride ifade edilebilir. Öğretmenin okula yönelik sorumluluğu ise öğrenciye ve okul yönetimine karşı olmak üzere iki farklı kategoride incelenebilir. Öğretmenin öğrenciye karşı sorumlulukları müfredatta yer alan bilgi ve becerileri kazandırma, sınıf disiplinini sağlama, her öğrenciye eşit davranma, sırdaşlık, anne-babalık, toplumsallaştırma, farklı öğretim tekniklerini kullanma, liderlik ve rehberlik yapma gibi sınıf içi görevler olduğu söylenebilir. Öğretmenin okula yönelik sorumluluklarının ikinci alt kategorisini oluşturan okul yönetimine karşı sorumlulukları ise toplam kalite yönetimi ekibinde yer alma, öğrenci notlarını okul idaresine sene sonunda teslim etme, öğretmenler kurulu toplantılarına katılma, zümre öğretmenler kuruluna katılma, okul nöbeti gibi okul idarecileri tarafından verilen görevleri içerir. Öğretmenin çevre ve topluma yönelik sorumluluklar kategorisinde örnek kişi olmaya, çevrenin geliştirilmesine ve kalkınmasına katkıda bulunmaya yönelik beklentilerin yer aldığı söylenebilir (Tezcan,1985:367).

Öğretmenin mesleğini arzu edilen nitelikte gerçekleştirebilmesi için çevresi ile olan ilişkilerini uygun düzeyde sürdürme, diğer yandan da disiplini sağlayıp samimi ve yakın bir ilişki içerisinde bulunma zorunlulukları sorumluluğunun çok geniş ve karmaşık olduğunu göstermektedir (Kıncal, 1999: 24). Dolayısı ile öğretmenin sınıf içi ve sınıf dışında yoğun bir ilişkiler ağı içerisine girdiği söylenebilir. Bu nedenle öğretmen, gerek sınıf içinde gerekse de sınıf dışındaki okul yaşamında ani kararlar almak zorunda kalabilir. Bu hızlı ve iç içe olaylar, spontan olarak gelişen sağlıklı davranabilme yeterliliğini gerektirir (Şahin, 2011: 283).

Bu sorumlulukları yerine getirecek olan öğretmenlerin bir takım mesleki yeterliliklere ve özelliklere sahip olması beklenir. Bu özelliklerin sınıflandırılması konusunda pek çok yaklaşımın olduğu görülmektedir. Farklı yaklaşımlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmende bulunması istenen yeterliliklerin neler olması gerektiğine yönelik yaklaşımların beş kategoride kesiştikleri söylenebilir. Bunlar a) uygun bireysel özellikler, b) sınıf yönetimi ve organizasyon becerisi, c) öğretimi planlama becerisi, d) öğretimi gerçekleştirme becerisi, e) öğrencinin gelişim sürecini izleme ve değerlendirme becerisi olarak sıralanmaktadır (Stronge ve diğ, 2007: 7). Bu özellikler aşağıda verildiği gibi açıklanabilir.

Bir öğretmende bulunması gereken bireysel özellikler, daha çok öğrenciyi tanımaya ve anlamaya yönelik çabalarda kendini gösterir. Öğrencisini dinleyen, tanıyan ve anlayan öğretmen öğrencisinin güçlü ve zayıf yönlerini, öğrenme stilini, sevdiği ve sevmediği durumları daha iyi anlayabileceği düşünülmektedir (Wubbels ve diğ. 1997; akt:Stronge ve diğ, 2007:29).

Sınıf yönetiminden ise öğretmenin sınıfta ortaya çıkan problemleri çözmek adına kullandığı, strateji veya eylemlerdeki yeterlilikler kastedilmektedir. Uygun yeterliliğe sahip öğretmen, sınıfında sınıf içi ilkelerin ve kuralların oluşumuna öğrencilerini aktif şekilde katabilir, alışkanlık ve kurallar bütünü oluşturabilir (Doyle, 1986; akt:Stronge ve diğ, 2007:64). Ayrıca sınıf organizasyonu açısından yeterlilik ise sınıfın fiziki düzenlenmesine ve sınıf ortamının etkili öğrenmeyi sağlayacak şekilde yapılandırılmasındaki becerilerini ifade etmektedir. Sınıf eşyalarının ve öğretim materyallerinin düzeni sınıfın genel organizasyonunu yansıttığı düşünülebilir. İyi bir sınıf organizasyonu, öğrencilerin sınıftaki öğretim materyallerine rahatça ulaşabilecekleri, öğrencilerin kalem açma vs. gibi ihtiyaçlarını ders işleyişini etkilemeden giderebilecekleri ve engelli öğrencilerin başkalarını rahatsız etmeyecek şekilde hareket edebilecekleri ortamın oluşmasına katkı sağlar. Sınıf organizasyonu açısından yeterli olan bir öğretmenden öğrenci dikkatinin dağılmasını önlemesi, öğrenmenin kalıcılığını ve verimliliğini artıracak şekilde sınıftaki eşyaları ve materyalleri amacına uygun olarak yerleştirmesi beklenir (Education Review Office, 1998; akt:Stronge ve diğ, 2007:68).

Yeterli öğretmende bulunması gereken bir başka önemli özellik de eğitim-öğretimi planlama becerisidir. Plan öğretmene nelerin hangi zamanda, ne kadar sürede ve nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin bir bilgi sağlar ve bu süreçte rastgeleliliği ortadan kaldırır. Planlama aynı zamanda kazandırılması öngörülen kavramların, bilgi ve becerilerin birbirinin ön koşul öğrenmesi olacak şekilde ve belirlenen zamanda tamamlanacak şekilde yapılandırılmasını da kapsar. Yeterli bir öğretmenden okul ve öğrencilerin hazır bulunuşluk durumlarına uygun plan yapması beklenir (Stronge ve diğ., 2007:92).

Nitelikli bir öğretmende aranan bir başka özellik ise öğretimi gerçekleştirme becerisidir. Öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme stillerinin olması yapılacak olan eğitim-öğretim faaliyetlerinin bireyselleştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Ancak öğretim etkinliklerinin bireyselleştirilmesinin zorluğu öğretmenleri daha yatkın ve deneyimli oldukları yöntem ve teknikleri kullanmaya yöneltir. Öğretmen yöntem ve teknikleri çeşitlendirdiği gibi etkinlikleri de çeşitlendirebilirse, sınıfta daha fazla öğrenciye ulaşmış, öğrencilerin derse katılımını sağlamış, öğrencilerin ilgilerini canlı tutmuş olur (Stronge ve diğ., 2007: 129).

Nitelikli bir öğretmende bulunması beklenen bir başka önemli yeterlilik ise öğrencinin gelişimini izleme ve değerlendirme becerisidir. Bu beceri, klasik anlamdaki ölçme-değerlendirmeden çok daha kapsamlı bir içeriğe sahiptir. Öğrenci gelişiminin sadece akademik boyutu ile değil sosyal ve duygusal boyutları ile birlikte düşünüldüğünde öğrencinin kazanımlara ulaşma düzeyinin ve gelişim sürecinin takibi yalnızca başarı testleri ile değil aynı zamanda portfolyo dosyası, performans ve proje görevi gibi tamamlayıcı ölçme-değerlendirme tekniklerini kapsamaması gerektiği söylenebilir (Fullan,2000; akt:Stronge ve diğ., 2007:172).

Öğretmenlerin yukarıda belirtilen niteliklere sahip olabilmelerinde yükseköğretim kurumlarında alınan hizmet öncesi eğitimin, doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Hansen, 2008: 5; Azar, 2003). Alınması gereken hizmet öncesi eğitim, çok uzun soluklu bir süreçte mesleki yeterliliğinin ve gelişimin sağlanmasında ilk adım olarak görülür (Reimers, 2003:42). Önemi herkesçe bilinen hizmet öncesi eğitim süreci içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili arayışlar günümüzde de devam etmektedir.



Niteliği geliştirme çabalarının doğal bir sonucu olarak bu arayışların sürekli olacağı düşünölmektedir.

Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimindeki ders içeriklerinin nasıl şekillendirileceğine ilişkin, geleneksel yaklaşım olarak da bilinen teori-pratik yaklaşımı ile pratik-teori yaklaşımı olarak nitelendirilen iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir (Sarıtaş, 2007; Azar, 2003; Hammond, 2006). Teori-pratik yaklaşımı, eğitimciler tarafından öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin teoriye dayalı olması ve alınan bu teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamında öğretme faaliyetleri ile pek fazla ilişkilendirilmeden verilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımda formel öğrenim sürecinde öğretmen adaylarına verilen teorik bilgilerin sistemli ve kontrollü bir şekilde pratiğe dönüştürmeleri için çok az şans tanınmaktadır (Azar, 2003; Sarıtaş, 2007; Kagan, 1992). Bu yüzden teori-pratik yaklaşımının, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olması, sınıfta disiplin ve organizasyonu sağlayamama, öğrenci çalışmalarını ve öğrenme seviyesini uygun şekilde ölçüp değerlendiremememe, materyal geliştirip sınıf ortamında kullanamama, öğrencileri derse motive edememe, bireysel farklılıkları göz önüne alamama, öğrencilerini tanıyamama, gibi çok büyük dezavantajları yaşamalarına neden olabileceği belirtilmektedir (Azar, 2003; Sarıtaş, 2007).

Bir diğer yaklaşım olan pratik-teori yaklaşımı ise, teorik bilgi bakımından zenginleştirilmiş kurslardan ziyade sınıf içi uygulamaları içeren çalışmalara daha çok zaman ayrılmasının gerekliliğine vurgu yapar. Pratik-teori yaklaşımına göre geliştirilen bir öğretmen yetiştirme programından, öğretmenlik ile ilgili temel teorik bilgileri kapsaması gerektiği kadar, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini sınıf ortamında kullanabileceği ve bunları uygulama ile bütünleştirebileceği içerikleri de kapsaması beklenir. Bu yaklaşıma göre, öğretmen adayları, gerçek sınıf ortamında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriyle karşı karşıya getirilmedikçe verilen teorik bilgiler öğretmenlik mesleği açısından bir anlam ifade etmez (Azar, 2003; Sarıtaş,2007; Yiğit ve Alev, 2007). Pratik-teori yaklaşımı, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarından farklı olarak öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında rehber öğretmen ve bir danışman eşliğinde öğretmenlik uygulama yapmalarına fırsat vermektedir. Bu açıdan

bakıldığında pratik-teori yaklaşımına uygun ders içeriklerine sahip bir öğretmen yetiştirme programı, öğretmen adaylarının, bir öğretmen gibi düşünmesini ve düşündüklerini uygulamalarını sağlayan fırsatlar sunabilir (Hammond, 2006; Zeichner ve Conklin,1990:329; Newsome, 2002:14). Ayrıca pratik-teori yaklaşımına göre öğretmen adayı kazandığı gerçek öğretmenlik deneyimi üzerinde düşündükçe, teori ve pratiğin nasıl birbirinden farklı olduğunu, bunların nasıl bir araya getirilebileceğini, hangi öğretim stratejisinin daha yararlı olduğunu, öğrenci katılımını en iyi şekilde sağlayan sınıf yönetim şeklinin ne olduğunu ayırt etmeye başlayacaktır. Bu nedenle uygulama okullarında öğretmenlik deneyimi kazanan öğretmen adaylarının teorik bilgileri sınıf ortamına daha iyi uygulayabilmeleri beklenir (Denton, 1982; Henry, 1983; Ross ve diğ. 1981; Sunal, 1980).

Pratik-teori yaklaşımının öne çıkardığı öğretmenlik uygulamasının kapsamı değişkenlik gösterebilir. Örneğin uygulama okulları fikrinin ilk ortaya çıktığı Amerika'da öğretmenlik uygulamaları yalnızca sınıf içi etkinlikler ile sınırlı tutulmayıp aynı zamanda veli toplantısı düzenleme, ev ziyareti yapma, okulun yönetsel işleyişi gibi birçok farklı etkinliği içermektedir (Hammond, 2006). Bu nedenle pratik-teori yaklaşımının gereğince uygulanabilmesi için üniversite ve okullar arasında işbirliğinin sağlanması gerekir.

Eğitim fakültelerinde öğretmenlik uygulaması fikri ilk olarak Amerika'da gündeme gelmiş ve doksanlı yılların ilk yarısından itibaren bu fikir uygulanmaya başlanmıştır (Goodlad, 1990). Dünya'daki öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde uygulamaya dönük derslerin sayısında ve bu derslerin süresinde bir artış trendi görülmektedir. Bu uygulamanın süresi Japonya, Yeni Zelanda gibi ülkelerde iki hafta iken Almanya başta olmak üzere pek çok Avrupa ülkesinde bir akademik yılı kapsamaktadır (Reimers, 2003: 47). Bu açıdan bakıldığında ülkemizdeki öğretmen yetiştirme modeli Batı ülkeleri ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere verdiği 1982 yılından 1998 yılına kadar olan sürece bakıldığında, 1998 yılından önce öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ders içeriklerinin teori-pratik yaklaşımına göre

oluşturulduğu yorumu yapılabilir (Akyüz, 2009: 422). Öğretmenlik uygulaması derslerinin süresi üniversiteden üniversiteye değişmekteydi. 1998'den önce genel olarak öğretmen adayları dört yıl boyunca alan bilgisi, pedagojik bilgi ve genel kültür bilgisine ilişkin kuramsal bilgiler ile donatılırken yalnızca fakülte'deki öğrenimlerinin son 15 günü uygulama okullarına giderek hizmet öncesi eğitimlerini tamamlıyorlardı. Uygulamaların öğrenimin son 15 gününe sıkışacak sürede uygulanması yetersizlik olarak kabul edilmiş ve bu nedenle Türkiye'de 1994-1998 yılları arasında öğretmen yetiştirme modeli arayışı olmuştur. Bu arayışların sonucunda öğretmen adaylarının hem gerekli kuramsal bilgi yetersizliği yaşadıkları ve yetersiz olan kuramsal bilgilerini uygulama fırsatı bulamadan mezun oldukları yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) işbirliğinde yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yapılan dört yıllık çalışma sonucunda "*Fakülte-Okul İşbirliği Modeli*" ortaya çıkmıştır (Işık ve diğ., 2010; Yiğit ve Alev, 2007; Azar, 2003). Bu modelde öğretmen adaylarının gerekli kuramsal bilgileri kazanması, kazanılan kuramsal bilgileri yeterince uygulama fırsatının sağlanması ve uygulama sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirmesi amaçlanmıştır (Sarıtaş, 2007). Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının daha fazla mesleki uygulama yapabilmeleri amacıyla 1997-1998 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin ders programlarına "*Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II*" derslerini konulmuştur. Yine bu amaçla YÖK, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ders programlarını gözden geçirmiş ve bu gözden geçirme sonucunda "*Topluma Hizmet Uygulaması*" ve "*Öğretmenlik Uygulaması I*" ve "*Öğretmenlik Uygulaması II*" derslerini eğitim fakültelerinin ders içeriğine eklemiştir (Işık ve diğ., 2010).

"*Fakülte-Okul İşbirliği Modeli*"nde öğretmen adaylarının meslekî yeterliliklerini geliştirmeleri, mesleğin gerektirdiği teorik bilgiyi sınıf ortamına uygulayabilme becerisini kazanmaları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili olumlu tavır edinmeleri hedeflenmiştir. Bu modelde, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde mesleğe yeterli şekilde hazırlanmaları için, model içerisinde yer alan tarafların (fakülte ve uygulama okul) görev ve sorumlulukları birlikte paylaşarak ortaya çıkan sorunları çözümlemede ortak hareket etmeleri planlanmıştır. "*Fakülte-Okul İşbirliği Modeli*"nde

fakültedeki öğretim elamanlarının ve okullarda görevli uygulama öğretmenlerinin, mesleğe yeni başlayacak öğretmenlere yol göstermesi beklenmektedir. Bu modelin üniversite ve okul arasında son derece iyi bir iletişim ve bilgi alışverişinin olmasını gerektirdiği söylenebilir.

Literatürde öğretmen yetiştirme programlarında yer alan uygulamaya yönelik derslerin, gerek öğretmen adaylarının mesleki gelişimi ve yeterlilikleri üzerinde olsun gerekse de nitelikli öğretmen yetiştirme süreci ile ilgili olsun sayısız olumlu etkileri tespit edilmiştir (Harmandar ve diğ.,2000; Lyhty ve Kaikkonen, 2009; Ballantyne ve Mylonas, 2010; Darling ve Ward, 1995; Ashcroft ve Griffiths, 1989; Smith ve Ari, 2005; Russel ve Chapman, 2001; Breitborde, 2002; Tang,2004). Harmandar ve diğ. (2000) öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adaylarının, okul iklimine kısa sürede alıştıklarını, okulun fiziki ve idari yapılanmasını daha yakından tanıdıklarını, Milli Eğitim Bakanlığının bürokratik işleyişini öğrendiklerini, öğrenci seviyesini tespit ederek bu seviyede öğretim stratejisi geliştirdiklerini, derse hazırlık konusunda beceri kazandıklarını, öğrenciler ile diyaloglarını geliştirdiklerini ve bu diyaloglar sayesinde öğrenciyi daha yakından tanıdıklarını, öğrencileri derse motive etme konusunda temel becerileri edindiklerini, her sınıfın farklı bir doğası olduğu gerçeğini kavradıklarını, öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini, farklı öğretmenleri gözleyerek farklı öğretmen uygulamalarını yakından izlediklerini, öğretmenlik mesleği ile ilgili özgüven geliştirdiklerini gözlemlemişlerdir. Yine Fakülte-Okul İşbirliği modelinin ilk ortaya çıktığı Amerika’da Fordham Üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nin öğretmenlik uygulaması ile geliştirdiği uygulama içeriği, okullar ile yapılan işbirliği çerçevesinde uygulamaya konmuş ve uygulama sonucunda öğretmen adaylarının kendi branşlarında, teorik öğretim ve öğrenme ilkeleri ile uygulamayı bütünleştirdikleri, somut ve gerçekçi şekilde uygulama fırsatı elde ettikleri, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili özgüven geliştirdikleri, öğretmenlik yapma isteklerinin arttığı tespit edilmiştir (Borman, 2009:131).

Yukarıda belirtilen açıklamalarda vurgulandığı gibi öğretmen yetiştirme programları, teorik dersler ve uygulamaya yönelik dersleri içermektedir. Yeterli öğretmen sahip olduğu bilgileri beceri haline getiren öğretmendir. Bir bilginin beceri haline gelmesi

sosyal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal özelliklerin farklı amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlendiği üretici yetenekleri ortaya çıkarır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramında bireyin öğrenme ve davranış performansı üzerinde öz-yeterlilik algılaması önemli etkiye sahip olduğu belirtilmektedir (Bandura, 1986:391). Yani kişisel başarılar yalnızca becerilerle değil aynı zamanda becerilerin kullanılmasını sağlayacak yeterliliğe ilişkin öz-inançları da gerektirir. Bu nedenle aynı derecede bilgi ve beceriye sahip kişilerin performansları, öz-yeterlilik algılamasına dayalı olarak kötü, yeterli ve iyi şeklinde farklı düzeylerde değişebilir.

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre değerlendirilebilecek olan öz-yeterlilik kavramı, kişinin gelecekteki muhtemel durumlarda gerekecek hareket tarzını ne kadar iyi yürüteceğine ve yapacağına ilişkin kişisel yargısı şeklinde ifade edilebilir (Bandura, 1982). Diğer bir deyişle öz-yeterlilik, kişinin hedeflenen ve istenen sonuçları ortaya çıkarmak için kendi becerilerini organize etme ve uygulamasına ilişkin algısıdır şeklinde tanımlanabilir (Bandura, 1999). Bu tanımdan hareketle öz-yeterliliğin bireyin nasıl davranacağını, düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerinin ne yönde gerçekleşeceğini belirleyecek etkiye sahiptir. Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak öz-yeterlilik algılamalarının bireyin performansı üzerinde bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçler ve karar verme süreci olmak üzere dört farklı şekilde etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir (Bandura, 1999).

Bu etkilerin kapsamlı olarak açıklanması konuyu daha anlaşılır hale gelmesini sağlayacaktır. Düşüncenin esas işlevi hayatı etkileyen olay ve durumları tahmin etmek ve bu olayları kontrol altına alacak yolları geliştirmektir. Sosyal ve bireysel etkileri olan ve baskı oluşturan çevresel talepler, dezavantajlar ve başarısızlıklar ile karşılaşıldığında başlanan işi devam ettirmek güçlü bir öz-yeterlilik algısı gerektirdiği düşünülebilir. Öz-yeterlilik algısı zayıf bireyler baskı oluşturan çevresel talepler ile karşılaştığında, analitik düşüncelerinde çok hata yapmakta, istekleri azalmaktadır. Bu durum bireyin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Buna karşılık öz-yeterlilik algısı güçlü olan kişiler zor durumlara karşı kendini daha iyi hazırlayabilir ve başarıya ulaştıracak olan analitik düşünme becerilerini iyi şekilde kullanabilir. Bilişsel anlamda güçlü yeterlilik algısına sahip bireylerin başarı beklentilerinin yüksek oluşu, zihinde olumlu

düşüncelerin canlanması sağlayarak performansın artmasına neden olabilir (Bandura, 1993; Bandura, 1999). Kısaca öz-yeterlilik algılaması, insanların iyimser, kötümser, hatalı ve ya stratejik anlamda düşünme biçimlerini belirleyebilir (Bandura, 2000).

Öz-yeterlilik algılaması, aynı zamanda bireyin belli bir iş ya da göreve karşı güdülenmesini de etkileyebilir. İnsanlar, öz-yeterlilik inançları ile çevresindeki olaylara konsantre olur ve eylemlerini bu yönde örgütlerler. Öz-yeterlilik algısı, kişinin amaçlarını, amaçlara hazırlıklı olmasını, zorluklar karşısında ne kadar azimli olacağını, ne kadar çaba sarf edeceğini ve başarısızlık durumundaki tepkilerinin ne olacağını belirlemede etkili olabilir. Öz-yeterlilik algılaması düşük olan kişiler, bir zorlukla karşılaştığında ilk önce çaba ve gayretleri azalır daha sonra ise çabalarından tamamen vazgeçebilir. Buna karşılık öz-yeterlilik algısı güçlü olan kişiler, zorlukların üstesinden gelemese dahi çaba ve gayretlerini artırabilirler (Bandura, 1982; Bandura, 1993; Bandura, 1999; Bandura, 2000; Bandura, 2002).

Öz-yeterlilik algılaması, duygusal ve psikolojik süreçler üzerinde de etkilidir. Öz-yeterlilik algılaması, stresin ne kadar kontrol altında tutulabileceği, stresin ne düzeyde ortaya çıkacağı üzerinde belirleyici olabilir. Ortamdaki tehdit ve tehlikeler ile başa çıkılamayacağını düşünen birey, bulunduğu ortamı tehlikeli olarak algılar, olası tehdit ve tehlikeleri gözünde büyütür, çok nadir olarak gerçekleşen olay ve durumlar için kendilerini gereksiz yere üzebilir. Öz-yeterliliği düşük bireyin yetersizlik ve kusurlarının üzerinde fazla durması nedeniyle ortamdaki engel ve zorlukları tehlike olarak algılama eğiliminde oldukları söylenebilir. Ortamdaki engelleri tehlike olarak gören bireyin stres ve kaygı düzeyinin yüksek olacağı sonucuna varılabilir. Bu nedenle öz-yeterlilik seviyesinin düşük olması ile stres ve kaygı düzeyi arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu düşünülebilir (Bandura, 1982; Bandura, 1993; Bandura, 1999; Bandura, 2000; Bandura, 2002).

Öz-yeterlilik algılamasının etkilediği bir başka önemli durum ise kişinin alacağı kararlar ve yapacağı seçimleridir. İnsan doğası gereği yapabileceği işlere yönelirken becerilerinin sınırlarını aştığını düşündüğü işlerden kaçınır. Dolayısı ile bireyin sahip olduğu becerilere yönelik öz-yargısı, bireyin seçimlerini ve kararlarını etkileyerek

bireyin hangi işlere yöneleceğinin ve hangi işlerden kaçınacağıının belirlenmesinde anahtar rol oynayabilir (Bandura, 1993; Bandura, 1999; Bandura, 2000).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öz-yeterlilik algılamaları dört kaynaktan gelişir. Bunlar doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve psikolojik durumdur (Bandura, 1999). Öz-yeterliliğin oluşturulmasında en etkili yol, bireyin doğrudan yaşantılar sonucu elde ettiği başarılı deneyimleridir. Başarı, kişide güçlü bir yeterlilik algısı ortaya çıkarırken başarısızlıklar ise öz-yeterlilik algılamasını zayıflatır. Eğer kolay işlerde başarı elde eden kişi, daha zor işlerle karşılaşır başarısız olursa öz-yeterlilik algısı olumsuz yönde etkilenir. Bu nedenle güçlü bir öz-yeterlilik algısı, problemlerin güçlü çabalar ile üstesinden geldiği gerçekçi yaşantılar gerektirir (Bandura, 1999).

Öz-yeterliliğin oluşmasında etkili bir başka yol ise sosyal modellerden sağlanan dolaylı yaşantılardır. Bu anlayışa göre insan çevresinde arzuladığı yeterliliklere sahip olan modelleri arar. Model, gözleyen bireye, gözlenebilen davranışları ve düşünme tarzına bağlı olarak aktardığı bilgilerle güçlükleri aşabilmesine yönelik stratejileri gösterir. Modelin gayretli çabalarına karşın başarısız olması gözleyenin öz-yeterlilik algılamasını ve motivasyonunu düşürebilir. Yani model alınan kişinin başarılı ya da başarısız oluşu, kişinin öz-yeterlilik algılamasını çok önemli şekilde etkileyebileceği söylenebilir (Bandura, 1999).

Sosyal ikna (social persuasion), öz-yeterlilik algılamasının oluşmasında üçüncü yoldur. Sözel olarak gerekli becerilere sahip olduğu konusunda ikna edilen birey, problemlerle karşılaştığında yetersizlik duygusuna kapılsa bile büyük bir çaba ile harekete geçip çabalarını sürdürebilir. Sosyal ikna ile gelişen öz-yeterlilik kişinin çok gayretli ve azimli olmasını sağlayabilir ama bununla güçlü bir öz-yeterlilik oluşturmak zordur. Gerçekçi olmayan sözel desteklerle ikna edilerek harekete geçen bireyin çabaları istenen sonucu sağlayamayabilir (Bandura, 1999).

Öz-yeterliliğin oluşturulmasında psikolojik durumlar da önemlidir. Dayanıklılık ve güç gerektiren aktivitelerde bireyler yorgunluk, ağrı ve acılarını fiziksel güçsüzlük olarak

algıladığında, öz-yeterlilik seviyesi düşebilir. Ayrıca kişinin ruhsal durumu da öz-yeterlilik algılamasını etkiler. Öz-yeterliliği geliştirmenin dördüncü yolu ise fiziki durumu güçlendirmek, stres ve negatif duygu durumlarını ortadan kaldırmaktır (Bandura, 1999).

Bütün bu değerlendirmelerin sonucunda öz-yeterlilik algılamasının bireyin mesleki ve eğitimsel başarısı üzerinde önemli etkileri olabileceği, bireyin kendine mesleki ve eğitimsel seçenek oluşturmada, eğitimsel açıdan mesleğine hazırlıklı olmasında, kariyer ve eğitim sürecinde zorluklarla etkili mücadele etmede önemli etkiye olduğu ifade edilmektedir (Bandura, 2002).

Öz-yeterlilik algısının akademik gelişimi etkilediği önemli alanlardan biri de “*öğretmen öz-yeterliliği*”dir. Öğretmen adayında öz-yeterliliğinin oluşmasında en etkili yol öğrencilik süresince yapmış olduğu öğretmenlik uygulamaları ile edindiği doğrudan yaşantılardır. Özellikle öğretmen adayının yaptığı uygulamalar başarılı olursa, bu uygulamalar öğretmen adayının kendisini yeterli hissetmesine neden olabilir. Öğretmen adaylarının doğrudan yaşantılara dayalı olarak öz-yeterlilik algısının oluşumunda ilk etapta sınıf yönetimini sağlamak çok önemli olabilir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlilik algılaması, öğrencileri kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz-yeterliliği düşük öğretmen adayları öğrencilere yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptirler. Bu öğretmen adayları öğrencilerin derse yönelmesini ve sınıf düzenini sağlamak amacıyla cezaya ve katı sınıf kurallarına sıkça başvurabilirler. Öğretmenlik mesleğinde belli bir deneyim doyumuna ulaşıldığında ise öz-yeterliliğinin gelişimi daha sabit bir hal alabilir. Fakat yeterli uygulama fırsatı bulamayan öğretmen adayı böyle bir deneyimden yoksun olacaktır. Bu yoksunluk öğretmen adayının öz-yeterlilik değerlendirmelerini dolaylı yaşantılarla geliştirmesine neden olacaktır (Tschannen-Moran ve diğ., 1998).

Dolaylı yaşantılarda modelleri gözleme söz konusudur. Başarılı bir öğretmen model alınır ve gözlemleyen öğretmen adayı da gözlediği modelle kendisini özdeşleştirirse öz-yeterlilik algılaması bu durumdan olumlu etkilenir (Tschannen-Moran ve diğ., 1998). “*Okul Deneyimi*” derslerinde öğretmen adayları, uygulama okullarında



öğretmenleri gözlemektedirler. Bu nedenle “Okul Deneyimi” dersleri kapsamında öğretmen adaylarında dolaylı yaşantılar sonucu öz-yeterlilik algısı gelişebilir.

Sosyal ikna, öğretmen öz-yeterliliğinin oluşmasında etkili bir başka yol olabilir. Üniversite öğrenimi boyunca sosyal ikna etkisine sahip teorik dersler ile öğretmen adayına öğretim işinin doğasına ilişkin bilgi verilebileceği ve öğretim ortamındaki engellerin nasıl üstesinden gelineceğine ilişkin stratejiler kazandırılabilir. Ancak öğretmen adayı, teorik derslerini tamamladığında öğretim işinin zorluk ve karmaşıklığını hafife alabilir. Böyle bir durumda öğretmenin aniden gerçek sınıf ortamı ile karşı karşıya bırakılması, öğretmen öz-yeterliliğinin oluşmasına çok büyük darbe vurabilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998).

Öğretmen öz-yeterliliğinin iki alt yeterliliği kapsayan daha genel bir yeterlilik durumu olduğu belirtilmektedir. Bunlardan birincisi “Genel Öğretmen Yeterliliği (GÖY)”dir. GÖY, öğretmenlerin veli duyarsızlığı, öğrencinin okula ve derse karşı ilgisizliği, okulun elverişsiz fiziki donanımı gibi dışsal durumların üstesinden gelebileceğine ilişkin yeterlilik algısı olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998). Teorik dersleri tamamlayan öğretmen adayları, dışsal zorluklar ile başa çıkabileceklerine ve başarılı olabileceklerine ilişkin gerçekçi olmayan aşırı bir iyimserliğe sahip olabilirler. Fakat bu aşırı iyimserlik, gerçek sınıf ortamına girildiğinde kaybedilebilir. Gerçek sınıf ortamına girildiğinde, öğretim işinin karmaşıklığı ve zorluğuyla baş edememe düşüncesi oluşabilir ve böylece “gerçeklik şoku” yaşanabilir (Woolfolk ve Hoy, 1990; Housego, 1992).

Öğretmen öz-yeterliliğinin ikinci boyutu ise “Kişisel Öğretmen Yeterliliği (KÖY)”dir. KÖY, öğretmenin kendisinin hem güçlü yanını hem de zayıf yanını değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması ile hem güçlü yanını hem de zayıf yanını görerek yeterlilik algısı geliştirebilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998).

Öğretmen adayının öz-yeterlilik algısı üzerinde teorik içerikli dersler ile uygulama içerikli derslerin farklı etkiye sahip olacağı düşünülebilir. GÖY, dolaylı yaşantılar ve

sosyal iknaya dayalı gelişirken, KÖY ise doğrudan yaşantılar sonucu oluşabileceği sđylenbilir. Buradan hareketle teorik derslerin dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna yolu ile öğretmen adayında öz-yeterlilik oluştururken, öğretmenlik uygulaması, doğrudan yaşantılar yolu ile öz-yeterlilik algısı geliştirebileceği yorumu yapılabilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998).

Öğretmen öz-yeterliliğinin, okulun yapısı, ortamı, yönetim anlayışı, müdürün kurumsal liderliği gibi durumlardan etkilenebileceği sđylenbilir (Kushner, 1993). Yani öğretmen öz-yeterlilik algılaması, okulun sahip olduğu öğretmen-veli-idareci arasındaki ilişkinin türüne, okulun kurumsal kđltürü ve sahip olduğu fiziki yapıya göre değişebilir. Olumlu geri dönütler alma, okuldaki diğer meslektaşları ile işbirliği içerisinde olma, ailenin eğitim sürecine etkin şekilde katılımı gibi pozitif atmosfere sahip okulların öğretmen öz-yeterliliğini artıracadı yorumu yapılabilir Fakat aşırı görev yükü, düşük moral, tanınmama, yetersiz maaş, düşük statü ve okuldaki öğretmenler arasında yaşanan kopukluk gibi etmenlerin öğretmen öz-yeterliliğini olumsuz anlamda etkileyebileceği soncuna varılabilir (Webb ve Ashton, 1987:22). Öğretmenlik mesleğinde belli bir mesleki deneyimden sonra öğretmen öz-yeterliliği daha kesin ve sabit hal almasına rağmen farklı sınıfta görev yapma, sosyoekonomik özellikleri çok farklı bir okula tayin olma gibi farklı durumlar nedeniyle öğretmen öz-yeterliliğinin tekrardan ele alınabileceği sđylenbilir (Ross,1998).

Yüksek öz-yeterlilik algılamasının öğrenci başarısı ve motivasyonu ile çok açık ilişkisi olduğu literatürde belirtilmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992). Sınıf atmosferinin kalitesi, kısmen öğretmenin öğretimsel yeterlilik algısı ile ilişkilendirilebilir. Öz-yeterlilik algısı güçlü öğretmenler, sınıftaki zamanının büyük çoğunluğunu akademik öğrenme amaçlı kullanabilir ve öğrencilere gerekli yardımı sağlayabilir (Gibson ve Dembo, 1984). Öz-yeterliliği düşük öğretmenler sınıftaki zamanının çoğunu öğrenme amaçlı olmayan etkinliklere ayırırlar, öğrencilerin başarısız olması durumunda hemen öğrencileri eleştirirler ve yapılan etkinlikten hemen vazgeçebilirler. Öz-yeterliliği güçlü öğretmenlerin, yeniliklere daha açık olup yeni yöntem teknikleri kullanmada ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha istekli olabileceği sđylenbilir (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988). Okul olarak

düşünüldüğünde öz-yeterliliği güçlü öğretmenlerden oluşan okulda, sağlıklı bir iletişim ortamından ve karar alma sürecinin daha katılımcı olmasından söz edilebilir. Ayrıca öz-yeterlilik algısı zayıf olan öğretmenlerin ödüllendirmelerde dışsal teşvik ve cezayı sıkça kullanacakları, öğrenciler üzerinde negatif yaptırımlara dayanan geleneksel bakış açısına sahip olacakları beklenmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Öz-yeterlilik algısı, öğretmenin mesleki performansını artırdığı gibi stres, kaygı, mesleki tükenmişlik gibi negatif duygu durumlarını da azaltacağı söylenebilir. Öz-yeterlilik ile mesleki tükenmişlik arasında negatif yönde güçlü bir ilişkinin olduğu bilinmektedir (Skaalvik ve Skaalvik 2007; Ware ve Kitsantas, 2007).

Öğretmen öz-yeterliliği özel eğitim öğretmenliği kapsamında ele alındığında öz-yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha iyi hizmet sağlamaları, sınıftaki durumu kontrol altında tutmaları ve öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yerine öğrencilerinin eğitimsel ve diğer anlamdaki ihtiyaçlarını sınıf içerisinde karşılamaları beklenmektedir (Meijer ve Foster,1988). Öz-yeterliliği düşük özel eğitim öğretmenleri ise kendilerinin verebileceği yardımları vermeden ve kendine olan güven yetersizliğinden dolayı kolaycılığa kaçma olarak da değerlendirilebilecek şekilde gerekli çabayı göstermeden öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yolunu seçerler (Podell ve Sodak, 1993).

Öz-yeterliliği algısı yüksek özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin ihtiyaçlarını sınıf içinde karşılamak için daha çok çaba harcadıkları, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirdikleri bilinmektedir. Öz-yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe daha bağlı olmakta ve stres kaygı ve mesleki tükenmişlik gibi olumsuz duygu durumlarını daha az seviyede yaşamaktadırlar. Hizmet öncesi eğitim döneminin en son yılında alınan öğretmenlik uygulamaları, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerinde en fazla etkiye sahip olan derstir. Bu nedenle özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinin son döneminde sahip oldukları öz-yeterlilik algılamalarının, gelecekteki mesleki performansları için çok önemli bir göstergesi olacağı düşünülmüştür.

### **Problem Cümlesi**

Öğretmenlik Uygulaması dersi, bu dersi alan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılama düzeylerini etkilemekte midir?

### **Alt Problemler**

Araştırmada bu probleme dayalı olarak aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranacaktır:

- Öğretmenlik Uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeylerine etkisi var mıdır?
- Öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmekte midir?
- Öğretmenlik uygulaması dersleri, Anadolu öğretmen lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi daha fazla mıdır?

### **Denenceler:**

- Öğretmenlik Uygulaması dersleri özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini yükseltmektedir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersleri bayan zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla yükseltmektedir.
- Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini diğer lise çıkışlı olanlara göre daha fazla artırmaktadır.

### **Sayıtlar:**

- Çalışmada özel eğitim zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının ön-test ve son-testte Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğine içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.
- Bu çalışmada veri toplama aracının güvenilir sonuçlar elde ettiği varsayılmıştır.
- Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının teorik bilgi açısından varsayılmıştır.

- Öğretmen adaylarının eğitim fakültelerindeki teorik dersler süresince benzer dolaylı yaşantılar elde ettikleri varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar:**

Bu çalışma:

- Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ile sınırlı tutulmuştur.
- Çalışma grubunda beş Anadolu lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmeni adayı katılmıştır.

### **Tanımlar:**

- **Öz-Yeterlilik:** Kişinin bir işi başarabileceğine ilişkin güveni ve bu işte gerekli performansı göstereceğine ilişkin yargısı olarak tanımlanabilir (Bandura, 1982).
- **Öğretmen Öz-Yeterliliği:** Öğretmenin öğrenci katılımını sağlama, öğrenciyi motive etme ve öğrencinin başarısını artırma açısından istenen başarıyı sağlayabileceğine ilişkin kişisel yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001; Bandura, 2006).
- **Öğretmenlik Uygulaması:** Öğretmen adayının aktif biçimde öğretim ortamında yer aldığı, teorik bilgilerini uygulamaya koyduğu derstir (Dündar, 2003).

**Araştırmanın Gerekçesi:** Bütün ülkelerdeki öğretmen yetiştirme programlarının ana işlevi, alanında yeterliliklere sahip, nitelikli öğretmen yetiştirmektir. Mesleğinde yeterli ve nitelikli bir öğretmen alan bilgisine, genel pedagoji bilgisine ve konu alanı pedagoji bilgisine sahip olmalıdır (Shulman, 1986). Bu bilgiler öğretmen adaylarına eğitim fakültelerinde öğretilir. Eğitim fakültelerindeki derslerin içeriği teorik ve pratik iki farklı gruba ayrılabilir. Teorik dersler ile öğretmen adaylarına alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi ve konu alanı pedagoji bilgisine ilişkin bilgiler kazandırılır.

Fakat üniversitede alınan teorik içeriklere sahip dersler ile nitelikli öğretmen yetiştirilemez. Teorik derslere dayalı öğretmen yetiştirme programlarından mezun olan

öğretmenlerin yetersiz seviyede sınıf yönetimi ve iletişim becerilerine sahip oldukları, materyal geliştirme ve kullanımında sorun yaşadıkları, sınıf gerçekliğinin bilincinde olmadıkları belirtilmektedir (Kagan, 1992; Woolfolk ve Hoy, 1990). Bu nedenle alan uygulaması diğer adıyla öğretmenlik uygulamaları Amerika’da 1990’ların başlarında, ülkemizde 1998 yılında eğitim fakültelerinin ders içeriğini konulmuştur (Goodlad, 1990; Işık ve diğ., 2010; Yiğit ve Alev, 2007; Azar, 2003).

Öğretmen yetiştirmede öğretmenlik uygulamalarının en can alıcı dönem olduğu söylenebilir (Kushner, 1993). Çünkü öğretmenlik uygulamaları sayesinde öğretmen adayları teori ile pratik arasında ayırım yapabilmekte, öğretme ortamında teorik bilgiyi nasıl uygulamaya koyabileceklerine ilişkin bir anlayış geliştirebilmektedirler (Hammond, 2006; Denton,1982; Henry, 1983; Ross ve diğ.1981; Sunal, 1980). Kısacası sahip olunması gereken alan bilgisi, genel pedagoji bilgisi ve konu alanı pedagoji bilgisi öğretmenlik uygulaması yapılmadan somutlaştırılmaz (Newsome, 2002:14). Eğer öğretmen adayı üniversite eğitimi boyunca aldığı teorik derslerin gerçekçi uygulamasını yapmadan mezun olursa, mezun olduğunda mesleğine hırsıyla ve öğrencilerinin davranışları üzerinde istedik değişiklikleri yapabileceğine yönelik güçlü bir beklenti ile başlar fakat öğretmen adayı göreve başladığında, teori ile pratiğin arasında büyük fark olduğunu, öğretme işinin sandığından daha zor ve karmaşık bir görev olduğunun farkına varır. Bu durumda eğitim fakültesinden mezun olan öğretmen adayı “*gerçeklik şoku*” yaşar. Bu gerçeklik şoku nedeniyle öğretmende mesleki beceri ve yeterlilikleri ile ilgili bir şüphe doğar (Weinstein, 1998; Kagan, 1992). Bu nedenle öğretmenlik uygulaması, öğretmen adaylarına sahip olduğu yeterlilikleri ile ilgili net bir bilgi verir.

Öğretmen adaylarının öğretmenlik performansına teorik dersler ve pratik uygulamalarının yanı sıra öz-yeterlilik algılamaları da etki eder. Öz-yeterliliğin öğretmenlerin performansına katkısı çok geniş kapsamlı olduğu düşünülmektedir. Öğretmenin yeterlilikleri ve becerileri hakkındaki düşünceleri ve yargılarının, öğrenci başarısı, öğrencinin derse ilgi duyması, sınıf yönetimi gibi durumlar ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007). Öz-yeterliliği yüksek öğretmenler, sınıftaki zamanının çoğunu öğrencilerin akademik öğrenmesine ayırırken öz-yeterliliği düşük öğretmenler ise sınıftaki zamanın çoğunu küçük öğrenci

gruplarına harcar ve öğrencilerin akademik anlamda gelişimine daha az zaman ayırır (Gibson ve Dembo, 1984). Yine öz-yeterliliği yüksek öğretmenler başarı ya da başarısızlığı kendi performansına bağlarken öz-yeterliliği düşük öğretmenler ise öğrenci başarısızlığını öğrencinin beceri eksikliğine ve kötü sosyoekonomik durumuna bağlar (Webb, 1982).

Öz-yeterlilik kavramını özel eğitim öğretmenleri ile ilgili olarak incelediğimizde öz-yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenleri özel eğitime muhtaç öğrencilerinin problemlerini rehberlik ve danışmanlık servislerine başvurmadan çözmeye çalışırken, öz-yeterliliği düşük özel eğitim öğretmenleri ise orta seviyede engelli öğrencilerini dahi rehberlik ve danışma servislerine yönlendirmektedir (Meijer ve Foster, 1988). Buna ek olarak öz-yeterlilik kavramını öğretmen adayları özelinde incelediğimizde öz-yeterliliği düşük öğretmen adayları, sınıf içi aktivitelerde ne yapacağını tam olarak bilememekte ve öğretim etkinliklerini ders kitaplarına dayalı şekilde öğretmen merkezli olarak gerçekleştirmektedirler. Buna karşılık öz-yeterliliği yüksek öğretmen adayları öğretmenlik uygulamalarındaki öğretim etkinliklerinde çeşitlilik sağlayabildikleri söylenebilir (Chan, 2009). Ayrıca öğretmen adaylarının öz-yeterlilik ile sınıf yönetimi becerileri arasında da güçlü bir ilişki vardır (Gencer ve Çakıroğlu, 2007).

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına dayalı olarak geliştirilen öz-yeterliliğin oluşmasında dört kaynak vardır. Bunlar doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ve psikolojik durumlardır (Bandura, 1982). Öğretmen adayında öz-yeterliliğin oluşmasında en etkili yol doğrudan yaşantılardır (Haverback ve Parault, 2008). Öğretmen yetiştirme sistemlerinde öğretmen adaylarının, öz-yeterliliği ile ilgili gerçekçi bir izlenime sahip olmasının en önemli yolu öğretmenlik uygulamalarıdır. Özel eğitim zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde edindikleri öz-yeterlilik algılamalarının niteliğinin, gelecekteki mesleki performansları ve mesleğe bağlılıkları açısından çok önemli olacağı düşünülmektedir.

**Araştırmanın Önemi:** Ulaşılabilen yerli ve yabancı veri tabanlarının incelenmesi sonucunda çok büyük oranda fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterliliklerine yönelik araştırmalar ile görev yapan öğretmenlerin öz-

yeterlilikleri gibi konuların çalışıldığı görülmüştür. Bu konuda yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen özel eğitim öğretmenlerine yönelik çalışmalar varken, özel eğitim zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının öz-yeterliliklerine ilişkin çalışmalara yeterli sayıda rastlanamamıştır. Dolayısı ile bu çalışmanın ilgili literatüre katkısı, öğretmenlik uygulamasının özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini açıklamasıdır.

Öğretmen öz-yeterliliği ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında genel anlamda öz-yeterlilik ve cinsiyet arasındaki ilişkiyi açıklayan araştırmalar bulunmasına rağmen öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihinsel engelliler öğretmenlerinin öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini cinsiyete göre açıklayan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu tez çalışmasının literatüre yapacağı bir başka katkı ise öğretmenlik uygulaması dersleri sürecinde özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini ortaya koymasısıdır.

Türkiye’de Anadolu Öğretmen Liseleri iyi eğitim veren ortaöğretim kurumları arasında yer alır. Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan binlerce öğretmen aday eğitim fakültelerine yerleştirilmektedir. Bu nedenle Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan öğretmen adaylarının, eğitim fakültelerine başladığında diğer lise mezunlarına nazaran daha fazla öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgiye sahip olması beklenir. Bu durumu öz-yeterlilik kavramı çerçevesinde düşünecek olursak, Anadolu öğretmen liselerinden mezun olan özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adayları lise öğrenimleri süresince öğretim işine ilişkin daha fazla teorik bilgiye sahiptirler. Teorik bilgiler öz-yeterliliğin oluşmasına dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna yolu ile katkıda bulunurlar. Özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının mezun olduğu lisenin, öz-yeterlilik algılamasına etkisini öğretmenlik uygulaması ile birlikte açıklaması bu tez çalışmasının ilgili literatüre yapacağı bir başka önemli katkı olarak düşünülebilir.



## BÖLÜM II

### İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

**Öğretmen Öz-Yeterliliği ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar:** Öğretmen adaylarının öz-yeterliliği ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalara bakıldığında, sayıca fazla oldukları ancak fen ve teknoloji öğretmen adaylarına, sınıf öğretmeni adaylarına, bilgisayar ve öğretim teknoloji öğretmeni adaylarına, sosyal bilgiler öğretmeni adaylarına yönelik yapılan araştırmaların ağırlıkta olduğu görülmektedir. ULAKBİM veri tabanına bakıldığında özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliliğini ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ayrıca yurt içindeki konu ile ilgili alan yazını incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyine olan etkisini inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Çoban ve Sanalan (2002) yaptıkları çalışmada fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının özgün deney tasarlamanın fen öğretimi öz-yeterliliği üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya 97 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır. Katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının 49’u deney grubunu ve 48’i de kontrol grubunu oluşturmuştur. Deney grubundan özgün deney tasarımları istenirken kontrol grubundan hazır deney etkinliklerini yapmaları istenmiştir. Dersin öğretim elemanı, öğretmen adaylarının özgün deney tasarlayana kadar deney grubundaki öğretmen adayları ile amaca dönük nitelikte ve sayıda görüşmeler yapmıştır. Dönemin sonunda da her iki gruptaki öğrencilerin öz yeterlikleri, Türkçeye uyarlanmış “*Science Teaching Efficacy Belief Inventory for Preservice Teachers*” ölçeğiyle ölçülmüştür. Elde edilen öz yeterlik puanları grup (deney-kontrol) ve cinsiyet (K-E) faktörlerine göre iki yönlü ANOVA ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalar sonucunda, öz yeterlik düzeyi deney grubunda kontrol grubuna göre önemli düzeyde yüksek çıkmış, cinsiyete göre farklılaşma görülmemiştir. Bulgulardan ve görüşmeler sırasında elde edilen izlenimlerden özgün deney tasarlama sürecinin, öğretmen adaylarına yaratıcı öğretim etkinlikleri geliştirme güveni verdiği sonucuna varılmıştır.

Morgil ve diğ. (2004), yapmış olduğu çalışmada kimya öğretmeni adaylarının kimya öğretimi öz-yeterliliğini, akademik başarı, cinsiyet ve kimya dersine yönelik tutum değişkenlerine göre açıklamaya çalışmıştır. Araştırmaya 162 kimya öğretmeni adayı katılmıştır. Araştırma, denem öncesi modelde yer alan karşılaştırma niteliğinde araştırma olup veri toplama aracı olarak “*Kimya Öğretimine Yönelik Yeterlilik İnancı Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, bay kimya öğretmeni adaylarının kimya öğretimine yönelik öz-yeterlilik algılamalarının, bayan öğretmen adaylarının kimya öğretimi öz-yeterlilik algı düzeyine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Yaman ve diğ. (2004), yapmış oldukları çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarını, mezun olunan lise türü ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada tarama modeli kullanılmış ve 260 fen bilgisi öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma sürecinde elde edilen bulgular, fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik algılamalarının cinsiyet ve mezun olunan lise türüne göre değişmediğini göstermektedir.

Aktaş ve Walter (2005) beden eğitimi öğretmeni adaylarının kendilerini meslekte ne kadar yeterli bulduklarını tespit etmeye çalıştığı çalışmasında Tashannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği*”ni 1145 öğretmen adayı üzerinde uygulamıştır. Çalışma sonucunda öz-yeterlilik seviyesinin cinsiyete göre önemli şekilde değiştiği, öğrenim görülen sınıflara göre değişmediği bayan beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin baylere nazaran daha yüksek olduğu sonuçları ortaya çıkmıştır.

Üredi ve Üredi (2006), sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılamalarını, öğrenim gördükleri sınıfa göre ve cinsiyete göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma 405 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Çalışmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış sınıf veri toplama aracı olarak öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlilik Riggs ve Enochs tarafından 1990 yılında geliştirilen Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “*Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlilik İnancı Ölçeği*”nden yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, bayan öğretmen

adaylarının bay öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduklarını ortaya koymuştur.

Akbaş ve Çelikkaleli (2006) tarafından yapılan çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaktır. Araştırmaya 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 dördüncü sınıf öğrencisi olmak üzere toplam 491 (bayan 253, bay 258) öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının fen öğretime yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmek için Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime yönelik öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı; fen öğretime ilişkin öz-yeterlik inancının öğrenim türlerine göre ise farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretime ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve sonuç beklentilerinin üniversitelere göre farklılaştığı görülmüştür.

Karadeniz ve Özdemir (2006) yapmış olduğu çalışmaya 184 sosyal bilgiler öğretmeni adayı katılmıştır. Çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının coğrafya öğretime yönelik öz-yeterliliğini belirlemektir. Sosyal Bilgiler Öğretmen adaylarının aldıkları eğitim sonucunda coğrafya alanındaki yeterlik inançlarını belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada öz yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Samsun Eğitim ve Amasya Eğitim Fakültelerinde uygulanan çalışma sonucunda fakülteler ve cinsiyet açısından önemli bir fark görülmemiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya alanında öz yeterlik inançlarının ise orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Atay (2007)'ın İngilizce Öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulamaları süresince öz-yeterlilik algılamalarındaki değişimi ve bu değişime neden olan faktörleri ortaya çıkarmayı amaçladığı çalışmasına 78 İngilizce öğretmeni adayı katılmıştır. Çalışmada

hem nitel hem de nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Nicel kısmında veriler Tschannen and Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlilik ölçeği ile toplanırken nitel kısmında ise odak grup görüşmesi ile toplanmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları dersine başlamalarından önce ve sonra “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” çalışmaya katılan öğretmen adaylarına verilmiştir. Çalışmanın sonucunda İngilizce öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılaması, öğretmenlik uygulamaları sonunda düştüğü ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik uygulaması derine katılan İngilizce öğretmen adayları “*gerçeklik şoku*” ile karşılaşmış ve yapmış oldukları başarısız uygulamalar ise öz-yeterlilik algılamalarını düşürmüştür. Çalışmanın bulguları, öz-yeterlilik algılamalarının, farklı öğretim ortamlarına göre değiştiği sonucunu doğrulamıştır. Odak grup görüşmesinde ise farklı okul ortamlarının, öğretim yeterliliği farkındalığının, öğretim ve öğrenme ile ilgili kişisel inançlarının, uygulama okulundaki rehber öğretmen ile sağlanan iletişim ve diyalogun, sınıf içi uygulama ve etkinliklerin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasını değiştiren önemli faktörler olduğu ortaya çıkmıştır.

Gencer ve Çakıroğlu (2007) fen ve teknoloji öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişkiyi açıklamak için yaptıkları çalışmada öz-yeterliliği yüksek fen ve teknoloji öğretmen adaylarının müdahaleci sınıf yönetimini benimsedikleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışma öğretmen adayları başarılı olabileceklerine ilişkin bir öz-güven geliştirmelerine rağmen, katı sınıf kurallarına ve müdahaleci sınıf yönetimi anlayışının önemine inandıklarını göstermektedir.

Kahyaoğlu ve Yangın (2007) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyinin cinsiyet, mezun olunan lise türü, sınıf düzeyi gibi değişkenler açısından değişip değişmediğini incelemiştir. Çalışmaya toplam 330 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, aritmetik ortalama, varyans analizi, t-testi gibi istatistikî işlemlere tabi tutulmuştur. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyinin yüksek olduğu, cinsiyete ve mezun olunan lise türüne göre önemli ölçüde değişmediği sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca çalışmada birinci sınıfta ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlilik

seviyesinin ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinden daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

“*Matematik Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine Yönelik Öz-Yeterlilik İnançları*” adlı çalışmada Aksu (2008) sınıf öğretmen adayları, fen ve teknoloji öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik öz-yeterlilik inançlarının cinsiyet, mezun olunan lise ve öğrenim görülen ana bilim dallarına göre değişip değişmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma 2007/2008 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Giresun Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 232 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Verilerin nicel verilerin analizinde istatistiksel teknikler kullanılırken nitel verilerin analizinde içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının matematik öğretimine yönelik yüksek öz-yeterlilik seviyesine sahip oldukları, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik seviyesinin cinsiyet, mezun olunan lise türü ve öğrenim görülen anabilim dalına göre değişmediği ortaya çıkmıştır.

Çapri ve Çelikkaleli (2008) yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını ve öz-yeterlilik algılamalarını cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 250 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgular, bayan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının bay öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Ekici (2008) sınıf yönetimi dersinin bu dersi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik seviyesi üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü’nde sınıf yönetimi dersini alan 91 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma deneme öncesi desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre hazırlanmıştır. Çalışmada ön test olarak öğretmen öz-yeterlilik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlilik Katsayısı, .94 olarak bulunmuştur. Ölçek öğrenci meşguliyeti, öğretim

stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda toplam 24 madde içermektedir. 12 haftalık sınıf yönetimi dersine katılan öğretmen adaylarına aynı ölçme aracı son test olarak tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı t-testi ve bağımsız t-testi uygulanmıştır. Ayrıca eta-kare (etki büyüklüğü) korelasyon katsayısı da hesaplanmıştır. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak önemli bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

Otacıoğlu (2008) tarafından yapılan yarı deneysel çalışmanın amacı *Okul Deneyimi I'* dersine katılan müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini cinsiyet ve mezun olunan lise değişkenleri açısından değişip değişmediğini açıklamaktır. Araştırma, 2007-2008 Eğitim-Öğretim yılında Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I. uygulamasına katılan öğrenciler (N=30) üzerinde yapılmıştır. Müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri, Sherer ve arkadaşları tarafından 1982 yılında geliştirilen, Öz Etkililik-Yeterlilik Ölçeği (ÖEYÖ) kullanılarak belirlenmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programının 13.0 versiyonu ile Kruskal Wallis ve Mann W. U testleri kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ÖEY düzeyleri ile bazı değişkenler arasında istatistiksel olarak önemli farklılıklar olduğu saptanmıştır ( $p<.05$ ). Çalışmada bayan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin bay öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yine çalışmada güzel sanatlar lisesinden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik seviyesi, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarınınkinden önemli derecede yüksek olduğu bulunmuştur.

Şahinkaya (2008) yapmış olduğu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin cinsiyete göre değişip değişmediğini Finlandiya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik seviyesini karşılaştırmalı olarak ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmaya Türkiye'den 60 sınıf öğretmeni ve Finlandiya'dan 60 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı olarak Enochs ve diğ. (2000) tarafından

geliştirilen “*Matematik Öğretimi Yeterlilik Ölçeği*” kullanılırken nitel veri toplamada ise görüşme ve gözlem formları kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizleri sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik seviyesi cinsiyete göre hem Türkiye’de hem de Finlandiya’da değişmediği görülmüştür.

Akengin ve diğ. (2010) yapmış olduğu çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının coğrafya öğretimine yönelik öz-yeterlilik algılarını cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri üniversiteye ve mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğini incelemişlerdir. Çalışmanın örneklemini altı üniversitede öğrenim görmekte olan 347 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacıların coğrafya öğretimi öz-yeterlilik seviyesini ölçmeye yönelik bir ölçekle elde edilmiştir. Elde edilen verileri analizleri sonucunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya öğretimine yönelik öz-yeterlilik seviyesinin mezun olunan lise türüne göre değiştiği, fakat cinsiyet göre değişiklik göstermediği görülmüştür.

Kotaman (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı okul öncesi öğretmen adayları ve okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı seviyelerini karşılaştırmalı olarak incelemektir. Çalışmada veri toplama aracı Tschannen ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Aydın ve diğ. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Çalışmaya 106 okul öncesi öğretmeni adayı ve 243 okul öncesi öğretmeni katılmıştır. Çalışma sonucunda gerek okul öncesi öğretmeni adaylarının ve gerekse de okul öncesi öğretmenlerinin ölçeğin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterliliği, Öğretim Stratejileri Öz-Yeterliliği ve Öğrenci Katılımı Öz-Yeterliliği alt boyutlarındaki öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca genel anlamda faal olarak görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik seviyesinin okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinden yüksek olduğu bulunmuştur.

**Öğretmen Öz-Yeterliliği ile İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar:** Öğretmenlik uygulamaları ve ders uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterliliği üzerine yurtdışında yapılan çalışmaların sonuçları oldukça farklıdır. Bu çalışmaların sonuçları iki başlık altında toplanabilir: öğretmelik uygulamasının öz-yeterlilik düzeyini

düşürmesi veya etkilememesi, öğretmenlik uygulamalarının öğretmen öz-yeterlilik düzeyini artırması (Haverback ve Parault, 2008).

Literatürde öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini artırdığını gösteren çalışmalar oldukça fazladır. Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki olumlu etkisini ortaya koyan bir başka çalışma Rushton (2000) tarafından yapılmıştır. Çalışmada beş öğretmen adayının şehir merkezindeki bir okulda sekiz ay boyunca yaptıkları öğretmenlik uygulamasının, öz-yeterlilik üzerindeki etkisi ortaya koyma amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış ve veriler gözlem, mülakat ve öğretmen adaylarının kendi performansları ile ilgili dönütlerinden elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının sınıf yönetimi üzerine odaklı olduğu, uygulama zorluğunun öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini artırdığı ortaya çıkmıştır.

Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyelerinin teorik dersler süresince artıp artmadığını ve öz-yeterlilik seviyesine hangi değişkenlerin etki ettiğini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma Cantrell ve diğ. (2003) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 268 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma üç şamayı içermektedir. Bunlar teoriye dayalı ders, gelişmiş öğretim yöntemleri semineri ve öğrenilen bilgilerin uygulanmasıdır. Çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini belirlemek için “*Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmış ve ayrıca öğretmen adaylarının demografik ve sosyokültürel özelliklerini belirlemeye yönelik anket kullanılmıştır. 268 öğretmen adayı üç gruba ayrılmıştır. 154 fen öğretmeni adayı fen öğretimine ilişkin seminer grubunda yer alırken, gelişmiş fen öğretimi grubunda yer alan 87 öğretmen adaylarına fen öğretiminde teknolojiden yararlanılmasına ilişkin kurs almış ve üç hafta süre ile öğrendikleri bilgilere dayalı olarak ders etkinliği hazırlaması ve sınıflarda uygulama yapmaları sağlanmıştır. Ayrıca uygulama grubunda bir dönem öğretmenlik uygulaması yapan 54 fen ve teknoloji öğretmen adayına ulaşılmıştır. Çalışmada seminer grubunda yer alan öğretmen adaylarının cinsiyeti ile kişisel öğretim öz-yeterliliği arasında fark bulunmuş olup bu fark bay öğretmen adayları lehinedir. Gelişmiş fen öğretimi yöntemleri grubunda yer alan öğretmen adaylarında cinsiyet ile kişisel öğretim öz-



yeterlilik algılamaları arasında önemli fark bulunmamıştır. Öğretmenlik uygulaması yapan fen öğretmen adaylarında cinsiyet ile kişisel öğretim öz-yeterliliği açısından bay öğretmen adayları lehine fark tespit edilmiş olmasına rağmen bu fark önemli derecede değildir. Araştırmacılar, seminer ve uygulama gruplarında yer alan bay fen öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılamasının bayan fen öğretmeni adaylarından daha yüksek olmasının nedeninin bay öğretmen adaylarının fen ve bilime daha ilgili olmasından kaynaklanabileceğini düşünmektedirler.

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini artırdığına ilişkin bulgular içeren bir başka Çakıroğlu ve diğ (2005) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmadaki esas amaç Amerika'daki ve Türkiye'deki öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini karşılaştırmak ve karşılaştırmada ortaya çıkan farkın kaynağını tespit etmektir. Araştırmada veri toplama aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen "Fen Öğretimi Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Amerikan öğretmen adaylarının Türk Öğretmen adaylarına nazaran daha yüksek seviyede öz-yeterliliğe sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılara göre bu fark, çalışma yapıldığında Amerikan öğretmen adaylarının, okul deneyimi dersini almışlarken Türk fen ve teknoloji öğretmen adaylarının okul deneyimi dersini almamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının değişimini inceleyen bir başka çalışma ise Woolfolk-Hoy ve Sphero (2005) tarafından yapılmıştır. Araştırmanın örneklemini 53 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Katılımcıların 38'i bayan ve 15'i baydır. Katılımcılar teorik dersleri alan öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adayları ve mesleğinin ilk yılında olan öğretmen olmak üzere üç grup altında toplanmıştır. Çalışma sonucunda teorik derslerin hepsini alan ama uygulama yapmayan öğretmen adaylarının ve öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin arttığı ve mesleğine atanan öğretmenlerin ise önemli derecede azaldığı bulunmuştur.

Teorik derslerin öğretmen adaylarının öz-yeterliliği üzerindeki etkisini araştıran bir başka çalışma Moseley ve Utley (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmada yeryüzü

sistemleri dersinin sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterliliği üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. . Çalışmada ön-test son test kontrol gruplu deneysel çalışma yöntemi kullanılmıştır. Deneysel gruba, yeryüzü sistemleri dersini alan 20 sınıf öğretmeni adayından oluşurken kontrol grubu ise yeryüzü sistemleri dersine katılmayan 42 sınıf öğretmeni adayından oluşmuştur. Veri toplama aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen “*Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterliliğinin kontrol grubunda yer alan sınıf öğretmeni adaylarından daha fazla arttığı görülmüştür.

Fen öğretiminde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik kaynaklarını ortaya koymayı amaçlayan çalışma Palmer (2006) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 190 fen ve teknoloji öğretmeni katılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Dersten önce öğretmen adaylarına “*Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği*” verilmiş daha sonra Fen öğretimi dersinde öğretmen adaylarına hem teorik derslerinin verilmesinin yanında başarılı uygulamalar gösterilmiştir. Çalışma sonunda öğretmen adaylarının alan bilgisi ve pedagoji bilgisine yönelik bir öz-güven geliştirdikleri ve bunun sonucunda öz-yeterlilik seviyesinin arttığı gözlemlenmiştir. Çalışmanın bulguları teorik derslerin öğretmen öz-yeterliliğinin oluşumuna dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna yolu ile etkide bulunduğunu göstermektedir.

Fives ve diğ. (2007) 49 öğretmen adayına öğretmenlik uygulamasının ikinci ve altıncı haftaları arasında Maslach Mesleki Tükenmişlik Ölçeği, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğini vermiş yine aynı ölçekleri öğretmenlik uygulamasının 11. ve 12. haftasında vermiştir. Araştırma sonunda Fives ve diğ. (2007) öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması sürecinde öz-yeterliliklerinin arttığını bulmuştur.

Charalambous ve diğ. (2008) matematik öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecinde öz-yeterlilik algılamalarının gelişimini ortaya çıkarmayı amaçlayan çalışma yapmışlardır. Çalışmaya 90 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada hem nitel hem de nicel araştırma yaklaşımları kullanılmıştır. Araştırmacılar çalışma sonunda matematik

öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarındaki değişiminin standart bir düzeni olmadığı, uygulama okullarındaki rehber öğretmen eşliğinde yapılan uygulamaların öğretmen adaylarının öz-yeterliliğinin gelişiminde çok etkili olduğunu ortaya koymuşlardır.

Farklı okul koşullarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini inceleyen çalışma Knoblauch ve Woolfolk-Hoy (2008) tarafından yapılmıştır. Katılımcılar şehir okulları, dış mahalle okulları ve köy okullarında uygulama yapan 196 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” Goddard (2002) tarafından geliştirilen “*Kollektif Yeterlilik Ölçeği*” ve Li ve Zang (2000) tarafından geliştirilen “*Öğretmen İşbirliği Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına öğretmenlik uygulamasından önce üç veri toplama aracı uygulanmış. Daha sonra öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarını bitirmesini müteakip aynı örneklem grubuna veri toplama araçları tekrar uygulanmıştır. Çalışma sonunda üç farklı okul ortamında öğretmenlik uygulaması yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin yükseldiği, şehir okullarında uygulama yapan öğretmen adaylarının ise kolektif öğretmen öz-yeterlilik seviyesinin düştüğü sonucu elde edilmiştir. Araştırmacılar kenar mahalle ve köy okullarında uygulama yapan öğretmen adaylarının kolektif öğretmen yeterliliğinin artmasında bu uygulama okullarında az sayıda öğretmenin olması ve bu öğretmenler arasındaki olumlu ilişkiler olmasına bağlamaktadırlar.

Öğretmen adayları ve deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarındaki değişimi inceleyen bir başka çalışma ise Clark (2009) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın örneklemini 123 öğretmen adayı ve deneyimsiz öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin yüksek olduğu, staj türünün (okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması) öz-yeterlilik uygulaması üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, rehber öğretmen desteği ve mesleki gelişim kurslarının deneyimsiz öğretmenlerin öz-yeterliliği üzerinde pozitif etkisi olduğu bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının, fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik algılamasının oluşumunda doğrudan yaşantı, dolaylı yaşantı ve sosyal iknadan hangisinin etkili olduğunu ortaya çıkarmaya yönelik çalışma Cone (2009) tarafından yapılmıştır. Çalışmaya 48 Fen ve Teknoloji öğretmeni katılmış. Çalışmada ön test ve son test yaklaşımı benimsenmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak Enoghs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen “*Fen Öğretimi Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarına derse başlamadan önce öğretmen adaylarına ölçek verilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarına bir saat fen öğretimi yöntemleri dersi verilmiştir. Öğretmen adaylarının bir kısmına derste öğrendiklerini toplum merkezinde uygulama fırsatı verilirken diğer öğretmen adaylarına verilmemiştir. Dönem sonunda öğretmen adaylarına ölçek tekrar verilmiştir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini karşılaştırmak için ön-test ve son test sonuçları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda uygulama yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyelerinin uygulama yapmayan öğretmenlerin öz-yeterlilik seviyesine nazaran daha fazla artış göstermiştir. Çalışma sonucunda fen ve teknoloji öğretmenlerinin öz-yeterliliklerinin geliştirilmesinde doğrudan yaşantıların dolaylı yaşantılar ve sosyal iknadan daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi öz-yeterliliğine ilişkin deneysel çalışma niteliğinde sayılabilecek bir başka çalışma ise Haverback (2009) tarafından yapılmıştır. 120 sınıf öğretmeni adayı ile gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmeni adayları “ilk okuma yazma öğretimi dersini” almadan önce Woolfolk ve Tschannen (2001) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği (Teacher Sense of Efficacy Scale-TSES) ölçeği verilmiş. Daha sonra ilk okuma yazma öğretimi dersinde uygulama yapmadan teorik olarak verilmiştir. Ardından öğretmen adaylarından tekrar Öğretmen Öz-Yeterlilik ölçeğini doldurmaları istenmiştir. Ölçeğin iki uygulaması arasındaki fark, sınıf öğretmeni adaylarının dersi aldıktan sonraki, ilk okuma yazma öğretimine yönelik öz-yeterlilik algısı, almadan önceki öz-yeterlilik algısına göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenlik uygulamalarının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini artırdığını gösteren bir başka çalışma McDonnough ve Matkins (2010) tarafından yapılmıştır. Araştırmacıların amacı öğretmenlik uygulamalarının ve üniversite öğretim elemanının

geri dönüt ve yönlendirmelerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılaması üzerinde ne derecede etkili olduğunu saptamaktır. Çalışmaya iki üniversitede öğrenim gören ve fen öğretimi dersini alan 141 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışmada test-tekrar test yöntemi kullanılmış olup bunun yanında da nitel veriler de toplanmıştır. Nicel verilerin toplanmasında Enogh ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen “Fen Öğretmeni Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının “*Fen Öğretimi Dersi*”nde almış oldukları teorik bilgileri uygulamalarına fırsat verilmiştir. Uygulama sürecinde öğretmen adaylarına, üniversite öğretim elemanları öğretmen adaylarının performansları ile ilgili olarak anında dönütler vermiştir. Uygulama sonunda öğretmen adaylarına tekrar ölçek verilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Ön test ve son test sonucunda, öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlilik düzeyleri arttığı tespit edilmiştir. Bu artışta uygulamadan ziyade öğretmen adaylarına uygulama sürecinde anında yapılan geri dönütlerin daha etkili olduğu düşünülmektedir.

Daha öncede bahsedildiği gibi öğretmenlik uygulamasının öğretmen adaylarının öz-yeterlilik üzerindeki algısı çok farklıdır. İlgili alan yazınında öğretmenlik uygulamalarının öz-yeterlilik seviyesini azalttığına veya herhangi bir etkisinin bulunmadığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Nitekim bu yönde bulgular elde eden çalışmalardan birisi de Newman (1999) tarafından yapılmıştır. Doksan öğretmen adayı ile yürütülen çalışmada araştırmacı, eğitim psikolojisi dersini alan öğretmen adaylarını uygulamalı grup ve uygulamasız grup diye ikiye ayırmıştır. Derse başlamadan önce ve ders sonunda uygulama yapan ve uygulama yapmayan grupta yer alan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyleri arasında fark bulunamamıştır. Bu sonuca göre eğitim psikolojisi dersinde uygulama yapmanın öz-yeterlilik üzerinde önemli etkiye sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Uygulamaya dönük derslerin öğretmen öz-yeterlilik üzerinde önemli etkisinin olmadığını ortaya koyan çalışmalardan birisi de Plourde (2002) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı fen öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterliliği üzerinde öğretmenlik uygulamalarının etkisinin olup olmadığını bulmaktır. Çalışmada veriler Enoghs ve Riggs (1990) tarafında geliştirilen “*Fen öğretimi Öz-Yeterlilik ölçeği*” kullanılmıştır. Çalışmada ölçek öğretmen adaylarına uygulama yapmadan önce ve

yaptıktan sonra verilmiştir. Çalışma sonucunda uygulama öncesi ve uygulama sonrası fen ve teknoloji öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterliliği üzerinde herhangi bir önemli değişim olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları ve deneyimsiz öğretmen adaylarının mesleki hazırlık düzeyi ile sınıf deneyiminin öz-yeterlilik algılaması üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlayan bir başka çalışma Giallo ve Little (2003) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya 25 öğretmenlik uygulaması yapmakta olan öğretmen adayı ve 54 deneyimsiz öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Emmer ve Hickman (1991) tarafından geliştirilen “*Davranış Yönetimi ve Disiplin Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının davranış yönetimi konusunda kendini hazır olarak hisseden öğretmen adaylarının, öz-yeterlilik seviyesinin arttığı, öğretmenlik uygulamasında olumsuz deneyimler geçiren öğretmen adaylarının davranış yönetimi ile ilgili kendini hazır hissetmedikleri ve bu durumun öz-yeterlilik seviyesinin düşürdüğü ortaya çıkmıştır.

Uygulamaya dönük derslerin öğretmen öz-yeterlilik üzerinde etkisinin olmadığını ortaya koyan bir başka çalışma Lancaster ve Bain (2007) tarafından yapılmıştır. Çalışmanın amacı, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının,13 hafta süren kaynaştırma eğitimi dersi ve alan uygulamaları ile birlikte değişip değişmediğini ortaya koymaktır. Çalışma 30 bay ve 95 bayan toplam 125 öğretmen adayı ile birlikte yürütülmüştür. Öğretmen adayları daha sonra okul öncesi öğretmen adayları kaynaştırma uygulaması yapmazken sınıf öğretmeni adayları yapmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hickson (1996) tarafından geliştirilen “*Engelli Kişilere yönelik Etkileşim Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda kaynaştırma eğitimi alan ama uygulama yapmayan okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı seviyesi, kaynaştırma eğitimi alan ve uygulama yapan sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Lancaster ve Bain (2010) tarafından yürütülen çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik öz-yeterlilik algılarını, doğrudan deneyim ve teorik öğretime dayalı olarak karşılaştırmalı bir şekilde belirlemektir. Çalışma,

kaynaştırma dersini alan 30 bayan sınıf öğretmeni adayı ve 6 bay sınıf öğretmeni adayı toplam 36 sınıf öğretmeni adayı ile birlikte yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak Hickson (1995) tarafından geliştirilen “*Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Dersi alan öğretmen adayları, uygulamalı grup ve teorik ders grubu olarak ikiye ayrılmış ve uygulamalı grupta yer alan öğretmen adaylarına edindiği bilgileri uygulama fırsatı verilmiştir. Ders süreci başlamadan önce her iki grupta yer alan öğretmen adaylarından ölçeği tamamlamaları istenmiştir. Ön-test sonuçlarından her iki gruptaki öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılamaları arasında fark bulunmamıştır. 13 haftalık ders ve uygulama sürecinden sonra öğretmen adaylarından yine “*Engelli Kişilerle Etkileşimde Bulunma Öz-Yeterlilik Ölçeği*”ni doldurmaları istenerek son-test yapılmıştır. Ön-test ve son-test arasında önemli fark bulunmuş olup sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılamaları, son testte daha yüksek olarak bulunmuştur. Uygulama yapan sınıf öğretmeni adayı ile yapmayan sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitime yönelik öz-yeterlilik algılamaları arasında son-testte önemli farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu nedenle araştırma sonucunda uygulama yapmanın öğretmen öz-yeterlilik algılamasını artıran önemli bir faktör olmadığı bulunmuştur.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Öğretmenlik uygulamaları derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik seviyesine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tek-gruplu ön-test son-test modeline dayanan deneysel bir çalışmadır. Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, deseni, çalışmada kullanılan ölçme aracı ve bu aracın güvenilirlik çalışmaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

**Evren:** Çalışmanın evrenini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 140 özel eğitim zihin engelliler öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

**Çalışma Grubu:** Araştırma örneklemine ilişkin bilgiler, Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo 1’e bakıldığında, araştırmaya 65 bayan (%67,7) bayan ve 31 bay (% 32,5) olmak üzere toplam 96 özel eğitim zihin engelliler öğretmen adayının çalışmaya katıldığı görülmektedir.

**Tablo 1: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımı**

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Bay	31	32,3
Bayan	65	67,7
Toplam	96	100,0

Çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nden 36 (%37,5), Ankara Üniversitesi’nden 36 (%37,5) ve Gazi Üniversitesi’nden 24 (% 25) toplam 96 öğretmen adayı katılmıştır. Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üniversitelere göre dağılımı gösterilmiştir.



**Tablo 2: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Üniversitelere Göre Dağılımı**

Üniversite	Frekans	Yüzde (%)
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	36	37,5
Ankara Üniversitesi	36	37,5
Gazi Üniversitesi	24	25,0
Toplam	96	100,0

Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayınının 31'i (32,5) Anadolu Öğretmen Lisesi, 5'i (% 5,2) Anadolu Lisesi, 20'si (% 20,8) düz lise, 40'ı (41,7) ise meslek lisesi mezunu olduğu Tablo 3'de gösterilmiştir.

**Tablo 3: Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı**

Lise	Frekans (f)	Yüzde (%)
Anadolu Öğretmen Lisesi	31	32,5
Anadolu Lisesi	5	5,2
Düz Lise	20	20,8
Meslek Lisesi	40	41,7
Toplam	96	100,0

**Araştırma Deseni:** Bu çalışmanın amacı, “*Öğretmenlik Uygulaması*” derslerinin özel eğitim zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini araştırma alt problemlerine dayalı olarak açıklamaktır. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından “*deneysel çalışma*” yönteminin tek gruplu ön test –son test zayıf deneysel deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında okulların donanım durumu, velilerin eğitim sürecine katılımı, öğretmenler arası ilişkiler, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki ilişki gibi pek çok bozucu değişken söz konusu olup bunların kontrol altında tutulması imkânsızdır. Bu nedenle çalışmada deneysel araştırma yönteminin tek gruplu ön-test

son-test modelinde zayıf deneysel desen kullanılmıştır (Cohen ve diğ., 2000:213). Bu desende öğretmenlik uygulamalarına başlamadan önce özel eğitim zihin engelliler öğretmeni adaylarına Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğ. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” verilmiştir. Öğretmenlik uygulamasının bitmesine müteakip öğretmen adaylarına *Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” tekrar verilmiş; her iki uygulamadan elde edilen verilerin analizi yapılarak öz-yeterlilik kavramı çerçevesinde yorumlanmıştır. Tablo 4’de araştırma deseni gösterilmiştir.

**Tablo 4: Araştırmanın Deseni**

Ön Test	İşlem	Son Test	Sonuç
Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Uygulanması ( <i>X</i> )	Öğretmenlik Uygulamaları ( <i>I</i> )	Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeğinin Uygulanması ( <i>X<sub>1</sub></i> )	$X - X_1 = S$

**Veri toplama aracı:** Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Aydın ve diğ. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Veri toplama aracı 9’lu likert tipi ölçek olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten öğretmen adaylarının alabileceği maksimum puan 216 ( $24 \times 9$ )’dır. Veri toplama aracı olarak kullanılan “*Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği*”, “*Öğrenci Katılımı*” (ÖK), “*Sınıf Yönetimi*” (SY) ve “*Öğretim Stratejileri*” (ÖS) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta sebayan madde yer almakta olup öğretmen adaylarının bir alt-boyuttan alabileceği maksimum puan 72 ( $8 \times 9$ )’dir. . ÖK alt boyutunun güvenilirliği .82, ÖS alt boyutunun güvenilirliği .86 ve SY alt boyutunun güvenilirliği .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir (Çapa ve diğ., 2005). Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde 4. Sınıfta öğrenim gören 251 öğretmen adayına ayrıca uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin Cronbahch Alpha değeri .80 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasına ilişkin veriler Tablo 5’de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Ölçeğin Geçerlik ve güvenilirlik Çalışmasına İlişkin Veriler**

<b>N</b>	<b>X</b>	<b>SS</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
251	162,84	21,11	.80

**Verilerin Toplanması:** Ön-test ve son-test uygulamalarını yapmadan önce uygulama yapılacak olan üniversitelerin eğitim fakültelerinden araştırma izni ve ölçeği Türkçeye uyarlayan Orta Doğu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Yeşim Çapa AYDIN'dan kullanım izni alınmıştır. Çalışma grubu, araştırmaya katılan gönüllü öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Araştırma verileri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin eğitim fakülteleri özel eğitim bölümü zihin engelliler ana bilim dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğretmen adayından elde edilmiştir.

**Verilerin Analizi:** Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t testi, Mann Whitney U testi, Wilcoxon testinden yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR

Bu bölümde araştırma hipotezlerinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

- Denence : *Öğretmenlik Uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini yükseltmektedir.*

Bu denencede öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini artırıp artırmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin normallik analizinde, çarpıklık ile basıklık katsayılarına göre daha gerçekçi olması ve çalışmada örneklem sayısının 50'den büyük olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır (D'Agostino, 1971; Field, 2000:46). Tablo 6'de özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanlarının aritmetik ortalaması, standart sapma sonuçları ve K-S sonuçları ölçeğin alt boyutlarına göre gösterilmiştir.

**Tablo 6: Ön-Test – Son-Test Puanlarına Ait Sayısal Bilgiler**

Ölçek Alt Boyutu	Uygulama	N	Kolmogorov-Smirnov (K-S)	Aritmetik Ortalama ( $\bar{X}$ )	Standart Sapma (SS)
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	96	.16	51,15	9,02
	Son-Test	96	.20	56,81	8,05
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	96	.20	54,01	9,77
	Son-Test	96	.17	58,89	8,13
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	96	.10	54,05	9,29
	Son-Test	96	.20	58,48	8,84

Tablo 6'ya bakıldığında son-test uygulamasında öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından almış olduğu puanlar ortalamasının ön testten aldıkları puanlar ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. K-S testi .05 önemlilik düzeyinde

yapılmış ve yapılan normallik analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyutunda puanların normal dağıldığı görülmüştür ( $p > .05$ ). Bu bulgudan hareketle ön test ve son test puan ortalamaları arasında önemli bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik test tekniklerinden bağımlı gruplar t-testi (paired sample t test) testi kullanılmış ve önemlilik düzeyi .05 alınmıştır (Field, 2000; 285). Tablo 7’de bağımlı gruplar t-testi (paired sample t-test) sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	96	51,15	9,02	95	-5,583	.00
	Son-Test	96	56,81	8,05	95		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	96	54,01	9,77	95	-4,482	.00
	Son-Test	96	58,89	8,13	95		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	96	54,05	9,29	95	-3,899	.00
	Son-Test	96	58,48	8,84	95		

\* $p=0.05$

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini yükselttiği görülmektedir. Alt Boyutlar açısından bakıldığında ise ölçeğin bütün alt boyutlarında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında önemli fark vardır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin ölçeğin “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında son-test lehine önemli bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(95)} = -5,583$ ,  $p < 0.05$ ). Ölçeğin “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, ön test ve son test arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir ( $t_{(95)} = -4,482$ ,  $p < 0.05$ ). Bu fark, son test lehinedir. Öğretmen adaylarının “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutundaki bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında her iki uygulama arasında son test lehine önemli bir farklılık vardır ( $t_{(95)} = -3,899$ ,  $p < 0.05$ ).

Elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini artırdığını göstermektedir. Denencenin doğrulandığını söylemek mümkündür.

- Denence : Öğretmenlik Uygulaması dersleri bayan zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla yükseltmektedir.

Bu denencedeki esas amaç öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini cinsiyete göre açıklamaktır. Bunun için ilk önce bay ve bayan öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır. Tablo 8 bağımlı gruplar t-testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 8: Bayan Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	65	49,46	8,62	64	-5,31	.00
	Son-Test	65	56,21	8,00	64		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	65	53,06	10,17	64	-4,037	.00
	Son-Test	65	59,15	8,11	64		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	65	52,63	9,34	64	-3,943	.00
	Son-Test	65	58,43	8,87	64		

\* $p=0.05$

Tablo 8'e bakıldığında ölçeğin bütün alt boyutlarında bayan öğretmen adaylarının ön-test puanları ile son-test puanları arasında .05 önem düzeyinde bir fark olduğu görülmektedir. “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine önemli bir fark vardır ( $t_{(64)} = -5,319$ ,  $p<0.05$ ). “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda ön-test ve son-test puanları arasında son test lehine .05 önem düzeyinde fark tespit edilmiştir ( $t_{(64)} = -4,037$ ,  $p<0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ise bayan öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 önem düzeyinde fark bulunmuştur. Bu fark son-test lehinedir.

**Tablo 9: Bay Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	31	54,70	8,94	30	-2,083	.04
	Son-Test	31	58,06	8,14	30		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	31	56,00	8,71	30	-1,566	.12
	Son-Test	31	58,35	8,28	30		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	31	58,43	8,59	30	- .977	.33
	Son-Test	31	58,61	8,91	30		

\* $p=0.05$

Tablo 9 ölçeğin alt boyutlarına göre incelendiğinde “*Öğrenci Katılımı*” hariç diğer alt boyutlarda .05 önem düzeyinde bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ölçeğin *Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda bay öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehline .05 önem düzeyinde bir farklılık bulunmuştur ( $t_{(30)} = -2,083$ ,  $p < 0.05$ ). Ölçeğin *öğretim Stratejileri*” alt boyutunda bay öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 önem düzeyinde farklılık tespit edilmemiştir ( $t_{(30)} = -1,566$ ,  $p > 0.05$ ). Ölçeğin “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutunda ise bay öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 önem düzeyinde olmadığı bulunmuştur.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini cinsiyete göre karşılaştırmalı olarak analiz etmek için son testten alınan puanların ortalaması ile ön testten alınan puanların ortalamasının farkına bakılmıştır. Çalışma grubunda bayan öğretmen aday sayısının 50’den fazla olması nedeniyle bayan öğretmen adaylarının son test ve ön test ortalama farklarının normallik analizinde Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmıştır. Çalışma örneklemindeki bay öğretmen aday sayısının 50’den az olması nedeniyle son test ve ön test aritmetik ortalama farklarının normallik analizinde Shapiro-Wilk testi yapılmıştır (D’Agostino,1971). Tablo 8’de hem ön test ve son test ortalama puanları ve farkları hem de K-S ve S-W sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 10: Cinsiyet Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark Sonuçları ve Normallik Testleri**

Ölçek Alt-Boyutu	Cinsiyet	Son Test Ortalaması ( $\bar{X}$ )	Ön-Test Ortalaması ( $\bar{X}$ )	Ortalamalar Farkı	SS	K-S S-W
Öğrenci Katılımı	Bayan	56,21	49,46	6,75	10,23	.20
	Bay	58,06	54,70	3,36	8,96	.05
Öğretim Stratejileri	Bayan	59,15	53,06	6,09	12,16	.20
	Bay	58,35	56,00	2,35	8,37	.18
Sınıf Yönetimi	Bayan	58,43	52,63	5,80	11,86	.02
	Bay	58,61	57,03	1,58	9,01	.27

Tablo 10 incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında bayan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının son-test ön-test ortalamaları farkının bay öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan normal dağılım analizleri sonucunda sadece “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının son test-ön test puan ortalaması farkları dağılımının normal olmadığı sonucuna varılmıştır ( $p<.05$ ). Tablo 8’de gösterilen bulgulardan hareketle araştırmanın ikinci denencesini test etmek için ölçeğin öğrenci katılımı ile “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutunda parametrik testlerden *bağımsız gruplar t-testi (independent t-test)* ve “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutu için parametrik olmayan test yöntemlerinden *Mann Whitney U* testi kullanılmıştır (Mann ve Whitney, 1947; Field, 2000:296). Tablo 9’de bağımsız gruplar t testi sonucu ve Tablo 10’da Mann Whitney U testi sonucu gösterilmiştir.



**Tablo 11: Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puan Farklarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Ortalamalar Farkı	SS	SD	t	P
Öğrenci Katılımı	Bayan	65	6,75	10,23	94	1,581	.11
	Bay	31	3,36	8,96			
Öğretim Stratejileri	Bayan	65	6,09	12,15	94	1,543	.12
	Bay	31	2,35	8,37			

\* $p=0.05$

Bağımsız gruplar t-testi sonucunda “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda bay ve bayan öğretmen adaylarının son-test ve ön-test farkları arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir. ( $t_{(94)} = 1,581$ ,  $p>0.05$ ). Tablo 9’de gösterilen bulgulara göre “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutunda bayan ve bay öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalaması farkları arasında önemli bir farklılık yoktur ( $t_{(94)} = 1,543$ ,  $p>0.05$ ). Bu analiz sonuçlarına göre ölçeğin “*Öğrenci Katılımı*” ve “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutlarında bayan öğretmen adaylarının ön test ve son test puan ortalamaları farkının bay öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalaması farkından daha yüksek olmasına rağmen bu fark önemli düzeyde değildir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci katılımı öz-yeterliliği ve öğretim stratejileri öz-yeterliliği üzerindeki etkisi, cinsiyete göre önemli ölçüde değişmediği yorumu yapılabilir.

**Tablo 12: Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Fark puanlarının Mann Whitney U Testi Sonuçları.**

Ölçek Alt Boyutu	Cinsiyet	N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	Mann Whit. U	P
Sınıf Yönetimi	Bayan	65	51,38	3339,50	820,50	.14
	Bay	31	42,47	1316,50		

\* $p=0.05$

Mann Whitney U testi sonucunda bay ve bayan öğretmen adaylarının ölçeğin “*Sınıf Yönetimi*” alt boyunda almış oldukları son-test ve ön-test puanları farkının önemli olmadığı tespit edilmiştir ( $p = .143$ ,  $p > .05$ ). Bu analiz sonucuna dayalı olarak öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf yönetimi öz-yeterliliği algısı üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılabılır.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının son-test ortalamaları ile ön-test ortalamaları arasındaki farkın, bay öğretmen adaylarının ön-test son-test ortalamaları arasındaki farktan daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması dersleri, bayan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarını bay öğretmen adaylarına nazaran daha fazla artırdığını gösterse de bu artış istatistiki olarak önemli düzeyde değildir. Bu nedenle denence reddedilmiştir.

- **Denence 3:** *Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini etkisi diğer lise çıkışlı olanlara göre daha fazla artırmaktadır.*

Bu denenceyle öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisinin mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Denenceyi test etmeden önce dört farklı lise grubuna ayrılan öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Wilcoxon testi ile bağımlı gruplar t-testi .05 önem düzeyinde kullanılmıştır. Tablo 13’de Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının bağımlı gruplar t-testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 13: Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	31	54,19	9,72	30	-1,643	.11
	Son-Test	31	56,77	8,18	30		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	31	57,06	8,91	30	-1,380	.17
	Son-Test	31	59,35	8,21	30		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	31	56,54	9,02	30	-1,492	.14
	Son-Test	31	59,32	9,31	30		

\* $p=0.05$

Tablo 13 incelendiğinde, öğretmenlik uygulaması derslerinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını .05 düzeyinde artırmadığı görülür. Ölçeğin alt boyutlarına göre bakıldığında ise “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 önem düzeyinde farklılığın olmadığı tespit edilmiştir ( $t_{(31)} = 1,643$ ,  $p>0.05$ ). “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 önem düzeyinde olmadığı ortaya çıkmıştır. “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutunda bu liselerden mezun öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 önem düzeyinde olmadığı bulunmuştur ( $t_{(31)} = 1,380$ ,  $p>0.05$ ). Tablo 13’deki bulgulara göre öğretmenlik uygulaması dersleri Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarını .05 önem düzeyinde artırmadığı ortaya çıkmıştır.

**Tablo 14: Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Ön-Test Son-Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öğrenci Katılımı	Negatif Sıra	2	1,50	3,00	-1,219	.22
	Pozitif sıra	3	4,00	12,00		
	Eşit	0	-	-		
Öğretim Stratejileri	Negatif Sıra	1	4,00	4,00	-.944	.34
	Pozitif sıra	4	2,75	11,00		
	Eşit	0	-	-		
Sınıf Yönetimi	Negatif Sıra	1	3	3,00	-1,214	.22
	Pozitif sıra	4	3	12,00		
	Eşit	0	-	-		

\* $p=0.05$

Tablo 14’de gösterilen bulgulara göre ölçeğin “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda Anadolu lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığı tespit edilmiştir ( $Z= -1,219$ ,  $p> 0.05$ ). Bu liselerden mezun öğretmen adaylarının “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutundaki ön-test puanları ile son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığı ortaya çıkmıştır ( $Z= -.944$ ,  $p> 0.05$ ). Öğretmen adaylarının “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutundaki ön-test ve son-test arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığı belirlenmiştir ( $Z= -1,214$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 15: Düz Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Ön-Test Son-Test	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Z	p
Öğrenci Katılımı	Negatif Sıra	6	6,79	40,50	-2,410	.01
	Pozitif sıra	14	12,11	169,50		
	Eşit	0	-	-		
Öğretim Stratejileri	Negatif Sıra	6	9,42	56,50	-1,550	.12
	Pozitif sıra	13	10,27	133,50		
	Eşit	1	-	-		
Sınıf Yönetimi	Negatif Sıra	7	9,36	65,50	-1,478	.13
	Pozitif sıra	13	11,12	114,50		
	Eşit	0	-	-		

\* $p=0.05$

“Öğrenci Katılımı” alt boyutunda düz lise mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 önem düzeyinde farklılık tespit edilmiştir ( $Z= -2,410$ ,  $p< 0.05$ ). Buna karşılık ölçeğin “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında düz lise çıkışlı öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 düzeyinde önemli farklılık bulunmamıştır ( $Z= -1,550$ ,  $p>0.05$ ). “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda ise düz lise mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olmadığı belirlenmiştir ( $Z= -1,478$ ,  $p>0.05$ ).

**Tablo 16: Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Gruplar	N	$\bar{X}$	SS	SD	t	P
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	40	49,22	9,15	39	-4,595	.00
	Son-Test	40	57,02	8,67	39		
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	40	51,27	11,06	39	-3,822	.00
	Son-Test	40	58,92	8,52	39		
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	40	51,85	10,33	39	-3,183	.03
	Son-Test	40	58,17	5,42	39		

\* $p=0.05$

Tablo 16’da gösterilen bulgulara göre “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda meslek liselerinden mezun öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu söylenebilir ( $t_{(39)} = -4,595$ ,  $p < 0.05$ ). Veri toplama aracının “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutunda meslek liselerinden mezun öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 önem düzeyinde olduğu bulunmuştur ( $t_{(39)} = -3,822$ ,  $p < 0.05$ ). Meslek liselerinden mezun öğretmen adaylarının *Sınıf Yönetimi*” alt boyutundaki ön-test ve son-test puanları arasındaki farkın .05 düzeyinde önemli olduğu tespit edilmiştir ( $t_{(39)} = -3,183$ ,  $p < 0.05$ ). Bu bulgulara dayanarak öğretmenlik uygulaması derslerinin meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini .05 önem düzeyinde artırdığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise değişkenine göre karşılaştırmalı olarak incelemek için ön testten alınan puanların ortalaması ile son testten alınan puanların ortalamasının farkına bakılmıştır. Mezun olunan lise kategorisinde yer alan özel eğitim zihin engelliler öğretmeni aday sayısının 50’den az olmasından dolayı elde edilen ön-test son-test ortalama puan farklarının normallik analizinde Shapiro-Wilk kullanılmıştır (D’Agostino, 1971). Tablo 11’de ön test ve son test ortalama puanları, son-test ve ön-test ortalama puanları farkı, farkın standart sapması ve normallik analizi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 17: Ön-Test ve Son-Test Fark Sonuçlarının Mezun Olunan Liseye Göre betimleyici istatistikleri ve Normal Dağılım Analizi Sonuçları**

Ölçek Alt-Boyutu	Lise Türü	N	Son-Test Aritmetik Ortalaması	Ön-Test Aritmetik Ortalaması	Ortalamalar Farkı	SS	Farkların Normallik Sonuçları (S-W)
Öğrenci Katılımı	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	56,77	54,19	2,58	8,74	.679
	Anadolu Lisesi	5	56,20	50,80	5,40	9,26	.16
	Düz Lise	20	56,20	50,40	6,20	9,58	.95
	Meslek Lisesi	40	57,02	49,22	7,80	10,73	.01
Öğretim Stratejileri	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	59,35	57,06	2,29	9,24	.54
	Anadolu Lisesi	5	57,20	54,20	3,00	7,38	.41
	Düz Lise	20	58,55	54,70	3,85	10,97	.66
	Meslek Lisesi	40	58,92	51,27	7,65	12,66	.08
Sınıf Yönetimi	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	59,32	56,54	2,78	10,35	.79
	Anadolu Lisesi	5	55,20	52,40	2,80	5,84	.75
	Düz Lise	20	58,65	55,00	3,65	10,37	.88
	Meslek Lisesi	40	58,17	51,85	6,32	12,56	.04

Tablo 17 incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında öğretmen adaylarının mezun olunan lise değişkenine göre son test puanları ortalamasının ön test puanları aritmetik ortalamasından yüksek olduğu görülebilir. Öğretmen adaylarının ön test puanları ortalamalarına mezun olunan lise değişkenine göre bakıldığında, ölçeğin bütün alt boyutlarında Anadolu öğretmen lisesi öğretmen adaylarının aritmetik ortalama puanlarının diğer liselerden mezun özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının ortalama puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının son test ortalamalarına bakıldığında ise Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son test ortalamasının ölçeğin “Öğrenci Katılımı” alt boyutu hariç diğer alt boyutlarında diğer liselerden mezun öğretmen adaylarının ortalamasından daha yüksek

olduğu söylenebilir. Fakat ön test ve son test puanları ortalaması farklarına göre Tablo 17 incelendiğinde son-test ve ön test puan ortalamaları arasındaki farkın en fazla meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarına ait olduğu görülebilir.

Tablo 17’de gösterilen bulgulara göre “*Öğrenci Katılımı*” ve “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutunda meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puanları ortalaması farkının normal dağılım göstermediği sonucuna varılabilir ( $P < .05$ ). Bu nedenle farkların karşılaştırılması yapılırken meslek lisesi çıkışlı öğretmen adaylarının öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutunda *Mann Whitney U* testi kullanılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca araştırma örnekleminde yer alan Anadolu lisesi ve düz lise mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının sayısının yetersiz olmasından dolayı ortalamalar farkı karşılaştırılırken *Mann Whitney U* tekniğinin kullanılmıştır (Mann ve Whitney, 1947; Field, 2000; 306).

**Tablo 18: Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu ve Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Lise	N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	Mann Whit. U	P
Öğrenci Katılımı	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	19,32	600,50	50,50	.21
	Anadolu Lisesi	5	13,10	65,50		
Öğretim Stratejileri	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	18,48	573,00	77,00	.98
	Anadolu Lisesi	5	18,60	93,00		
Sınıf Yönetimi	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	18,44	571,50	75,00	.92
	Anadolu Lisesi	5	18,90	94,50		

\*p=0.05

Yapılan analizler sonucunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı ile Anadolu Lisesi mezunu öğretmen



adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir ( $p>.05$ ).

**Tablo 19: Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Lise	N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	Mann Whit. U	P
Öğrenci Katılımı	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	26,66	826,50	289,50	.69
	Düz Lise	20	24,98	499,50		
Öğretim Stratejileri	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	24,87	771,00	275,00	.49
	Düz Lise	20	27,75	555,00		
Sınıf Yönetimi	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	25,26	783,00	287,00	.65
	Düz Lise	20	27,15	543,00		

\* $p=0.05$

Mann Whihtney U testi sonucuna göre Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön test puan ortalamaları farkı ile düz lise mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön test puan ortalamaları farkı arasında önemli bir farklılık tespit edilmemiştir.

**Tablo 20: Anadolu Öğretmen Lisesi ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Lise	N	Ortalama Sırası	Sıraların Toplamı	Mann Whit. U	P
Öğrenci Katılımı	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	29,20	906,50	410,50	.01
	Meslek Lisesi	40	41,24	1649,50		
Sınıf Yönetimi	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	32,60	1010,50	514,50	.22
	Meslek Lisesi	40	38,64	1545,50		

\*p=0.05

Tablo 20'ye bakıldığında ölçeğin “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son test ve ön test puan ortalamaları farkı ile meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının son test ve ön test puan ortalamaları farkı arasında önemli bir fark olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Fark meslek lisesi mezunu öğretmen adayları lehinedir.

**Tablo 21: Anadolu Öğretmen Lisesi ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları**

Ölçek Alt Boyutu	Lise	N	Ortalamalar Farkı	SS	SD	t	P
Öğretim Stratejileri	Anadolu Öğretmen Lisesi	31	2,29	12,15	69	-1,982	.05
	Meslek Lisesi	40	7,65	8,37			

\*p=0.05

Tablo 21 incelendiğinde ölçeğin “*Öğrenci Stratejileri*” alt boyutunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön test ve son test puan ortalamaları farkı

ile meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları ortalama farkı arasında önemli bir fark olmadığı görülmektedir ( $t_{(69)} = -1,982, p > 0.05$ ).

Tablo 18, Tablo 19, Tablo 20 ve Tablo 21’de gösterildiği gibi Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son test ve ön test puan ortalamaları farkı, en az düzeydedir. Mezun olunan liseye göre farklar karşılaştırıldığında son test ve ön test puan ortalamaları farkı, en fazla fark meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak denence reddedilmiştir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi ile ilgili olarak yapılan uygulamalı çalışmada elde edilen bulgular, tartışılıp yorumlanmıştır. Bulguların tartışılıp yorumlanması “*Bulgular*” bölümündeki açıklamalara paralel olarak yapılmıştır.

Sonuçlar, “*Öğretmenlik Uygulaması derslerinin özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini yükseltmektedir*” denencesini doğrular niteliktedir. Bu sonuçlar, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır. Literatürde bu konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Tschannen-Moran ve diğ. (1998), Woolfolk –Hoy ve Spero (2005), Cone (2009), öğretmen adaylarının öz-yeterliliğinin geliştirilmesinde en önemli katkıyı öğretmenlik uygulamalarında elde edilen başarının ortaya çıkardığı görüşündedirler. Charalambos ve diğ. (2008) ve Fives ve diğ. (2007) ise öğretmenlik uygulamalarında öğretmenlerden ve üniversite öğretim elemanlarından alınan dönütlerin öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini artırdığını ifade etmektedirler. Fakat son-testte ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının daha da artırılabilceği söylenebilir. Bu artışın sağlanması için öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları derslerinde yapmış oldukları öğretim etkinliklerinde daha aktif hale getirilmelidir.

Araştırma sonuçları, “*öğretmenlik uygulaması dersleri bayan zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla yükseltmektedir*” denencesini desteklememektedir. Bayan öğretmen adaylarının son-test ve ön-test arasındaki farkın bay öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olmasına rağmen bu artış önemli düzeyde gerçekleşmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlik uygulaması derslerinin hem bayan öğretmen adaylarının hem de bay öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasını aynı oranda etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak denence geliştirilirken bazı araştırmalarda bayan

öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin bay öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aktağ ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Otacıoğlu, 2008). Bu konuda sağlıklı bir yorum yapabilmek için daha büyük örneklem grubu ile yürütülen çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, “*öğretmenlik uygulaması dersleri, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini diğer lise çıkışlı olanlara göre daha fazla artırmaktadır*” denencesini doğrulayıcı nitelikte değildir. Bulgular, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test son-test arasındaki farkın en az düzeyde olduğunu gösterirken, öğretmenlik uygulaması derslerinin, meslek lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini daha fazla etkilediğini ortaya koymaktadır. Tablo 16’da gösterilen sonuçlara göre meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasında .05 önem düzeyinde bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırma sonuçları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerini başarılı bulduklarını, öğretmenlik mesleğini karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının farklı seviyedeki öz-yeterlilik algı düzeylerinin, eğitim fakültelerinde alınan derslerin etkisi ile eşit seviyeye geldiğini ortaya çıkarmıştır. Yani eğitim fakülteleri, benzer yeterlilikte öğretmen yetiştirmektedir (Yaman ve diğ., 2004). Denence geliştirilirken, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyon bilgisini ortaöğretimden beri görmekte olduğu gerçeği göz önüne alınmıştır.

## BÖLÜM VI

### SONUÇ VE ÖNERİLER

#### Sonuç

Öğretmenlik uygulaması derslerinin, özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulaması derslerini alan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasının önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının, özel eğitim zihin engelliler öğretmenliğini daha yakından tanımışlar ve yapmış oldukları özgün ve başarılı sınıf içi etkinlikler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin gerçekçi bir öz-yeterlilik algısı geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulaması dersleri, bay ve bayan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını aynı oranda artırdığı ve aralarında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuca dayanarak bay ve bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerini eşit derecede başarılı buldukları yorumu yapılabilir.

Araştırma sürecinde öğretmenlik uygulaması derslerinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisinin en az düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlik uygulaması derslerinin, meslek lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini en yüksek seviyede etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak bu konuda daha sağlıklı bir yorum yapabilmek için daha geniş çalışma grubunu içeren yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu eklemek gerekir.

## Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir.

1. Öz-yeterlilik algılamalarının daha da geliştirilmesi için özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerini hem sorumluluk hem de yetki yönünden daha aktif ve yetkin olacakları ortam hazırlanmalı.
2. Öğretmenlik uygulaması derslerinin, özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi, akademik başarı, LYS tercih sırası, uygulama okulunun bulunduğu çevre özellikleri gibi farklı bağımsız değişkenlerle olan ilişkisi incelenmelidir.
3. Çalışmanın evreni, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ondokuz Mayıs Üniversitesi ile sınırlı tutulmuştur. Daha geniş örneklem grubu ile çalışma yürütülebilir.
4. Öğretmenlik uygulaması dersleri sürecinde Anadolu öğretmen lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algısı en düşük düzeyde artış göstermiştir. Bu konuda nitel araştırma yöntemlerinden olgusal çalışma yapılarak daha geniş bilgi edinilebilir.
5. Öğretmenlik uygulaması dersleri, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını daha fazla etkilemiştir. Bu konuda meslek lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adayları ile görüşmeyi içeren nitel araştırma deseni kullanılarak derinlemesine bilgi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

Akbaş, Ahmet, Öner Çelikkaleli .2006. “ Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Öğrenim Türü Ve Üniversitelerine Göre İncelenmesi”. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2,1, 98-110.

Akengin, Hamza, Canan Tunç Şahin, Berna Kaya, Gizem Bengiç, Sevil Sargın .2010. “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Genel Coğrafya Konuları ve Bunların Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Algıları”. **Marmara Coğrafya Dergisi**, 78-97.

Aktağ, Işık, James Walter.2005. “Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu”. **Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi**, 3,4 127-131.

Aksu, Hasan Hüseyin .2008. “ Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlilik İnançları”. **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8,2, 161-170.

Akyüz, Yahya.2009.**Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Yayıncılık

Ashcroft, Kate, Morvenna Griffiths .1989. “Reflective Teachers and Reflective Tutors: School Experience in an Initial Teacher Education Course”. **Journal of Teaching for Education: International Research and Pedagogy**, 15,1, 35-52.

Ashton, Patricia, Rodman Webb.1986. **Making a Difference : Teachers’ Sense of Efficacy and Student Achievement**. New York: Longman,

Atay, Derin .2007. “Beginning Teacher Efficacy and Practicum in an EFL Context “. **Teacher Development**, 11,2, 203-219.

Azar, Ali .2003. “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine İlişkin Görüşlerin Yansımaları”. **Millî Eğitim Dergisi**, 159,181-194.



Ballantyne, Roy, Aliisa Mylonas .2010. "Improving Student Learning During 'Remote' School-based Teaching Experience Using Flexible Delivery of Teacher Mentor and Student Preparation Programmes". **Asia Pacific Journal of Teacher Education**, 29,3, 263-273.

Bandura, Albert.1982. "Self-Efficacy in Human Agency". **American Psychologist**, 37,2, 122-147,

Bandura, Albert.1986. "**Social Foundations of Thought and and Action**". Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall.

Bandura, Albert.1993. "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning", **Educational Psychologist**, 28,2, 117-148.

Bandura, Albert.1999. **Excercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies**. Ed, Albert Bandura Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, Albert.2000. "Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy". **Current Directions in Psychological Science**, 9,3, 75-78.

Bandura, Albert.2002. "Social Cognitive Theory in Cultural Context". **Applied Psychology : An International Review**, 51,2, 269-290.

Bandura,Albert.2006. **Guide For Constructing Efficacy Scales**. Ed: Frank Parajes, Timothy Urdan,USA:Information Age Publishing.

Borman, Kathryn.2009. **International Handbook of Research on Teachers and Teaching**. Editör: Lawrance J., Saha ve A, Gery, Dworkin, Newyork: Springer Press.

Breitborde, Mary-Lou .2002."Lessons Learned in an Urban School:Preparing Teachers for the Educational Village". **The Teacher Educator**, 38,1, 34-46.

Cantrell, Pamela, Suzanne Young, Alan Moore .2003. "Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers". **Journal of Science Teacher Education**, 14,3, 177-192.

Chan, David.2009. " Stress, Self-Efficacy, Social Support and Psychological Distress Among Chinese Teachers in Hong-Kong". **Educational Psychology**, 22, 5, 557-569.

Charalambous, Charalambos, George Philippou, Leonidas Kyriakides .2008. "Tracing The Development of Preservice Teachers' Efficacy Beliefs in Teaching Mathematics During Fieldwork". **Educational Studies in Mathematics**, 67, 2, 125-142.

Clark, Sarah .2009. "A Comparative Analysis of Elementary Education Preservice and Novice Teachers' Perceptions of Preparedness and Teacher Efficacy". Yayınlanmış Doktora Tezi. Utah: Utah State University Graduate School of Teacher Education and Leadership.

Cohen, Luis, Lawrence Manion, Keith Morrison.2000. **Research Methods in Education**. New York: Routledge Falmer.

Cone, Neporcha .2009. "Community Based Service Learning as Source of Personal Self-Efficacy: Preparing Elementary Teachers to Teach Science for Diversity". **School Science and Mathematics**, 109, 1, 20-30.

Çakıroğlu, Jale, Erdinç Çakıroğlu, William Boone .2005. "Pre-Service Teacher Self-Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA". **Science Educator**, 14, 1, 31-40.

Çapa, Yeşim, Jale Çakıroğlu, Hilal Sarıkaya.2005. "Development and Validation of Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale." **Eğitim ve Bilim**, 30, 74-81.

Çapri, Burhan, Öner Çelikkaleli.2008. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlilik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi”. **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 9 (15), 33-53.

Çoban, Abdülkadir, Aytekin Sanalan .2002. “Fen Bilgisi Öğretimi Dersinde Özgün Deney Tasarım Sürecinin Öğretmen Adayının Öz Yeterlilik Algısına Etkisi”. **Erzincan Eğitim Fakültesi**, 4, 2, 1-10.

D’Agostino, Ralph.1971. “An Omnibus Test of Normality for Moderate and Large Size Samples”. **Biometrika**, 58,2,341-348.

Darling, Linda , Angela Ward .1995. “Understanding the School Based Community: A Field Based Experience in Teacher Education”. **Teacher Education**, 7, 1, 85-93.

Denton, Jon .1982. “Early Field Experience Influence on Performance in Subsequent Coursework”. **Journal of Teacher Education**, 33,2, 19-23.

Doyle, Walter.1986.**Classroom Management and Organization**. Editör: Merlin Wittrock. New York: Macmillan.

Dündar, Mehlika .2003. “Müzik Öğretmeni Yetiştirmede Alanda Eğitim”. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23,1, 59-67.

Education Review Office .1998. **The Capable Teacher**. Wellington:Educational Review Corporate.

Ekici, Gülay.2008. “Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlilik Algı Düzeyine Etkisi”. **Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35, 98-110.

Fives, Helenrose, Doug Hamman, Arturo Olivarez ,2007, “Does Burnout Begin with Student-Teaching: Analyzing Efficacy, Burnout and Support during the Student-Teaching Semester”, **Teaching and Teacher Education**,23, 6, 916-934.

Field, Andy.2000. **Discovering Statistics Using SPSS**. London: Sage Publications.

Fullan, Michael.2000. “Three Stories of Education Reform”. **Phi Delta Kappan**, 81, 8, 1-8.

Gencer, Ayşe Savran, Jale Çakıroğlu .2007. “Turkish Preservice Science Teachers’ Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching And Their Beliefs About Classroom Management”. **Teaching and Teacher Education**, 23, 664-675.

Gibson,Sherri, Myron Dembo.1984. “Teacher Efficacy: A Construct Validation”. **Journal of Educational Pyschology**, 76,4,569-582.

Giallo, Rebecca, Emma Little.2003. “Classroom Behaviour Problems: The Relationship between Preparedness, Classroom Experiences, and Self-efficacy in Graduate and Student Teachers”. **Australian Journal of Educational ve Developmental Psychology**, 3, 21-34.

Goodlad, John .1990. **Teachers for Our Nation**. San Fransisco: Jossey Bass Publishing.

Guskey, Thomas.1988. “Mastery Learning and Mastery Teaching: How They Complement Each Other “. **Principal**, 68,1, 6-8.

Hammond, Linda Darling.2006. “ Constructing 21st Century Teacher Education”. **Journal of Teacher Education**, 57, 3, 300-314.

Hansen, David.2008. **Handbook of Research on Teacher Education**. Editörler: Marilyn Cochran, Smith, Sharon Feiman,Nemser, David John, McIntyre, Houston: Taylor and Francis Group.

Harmandar, Mansur, Semih Bayrakçeken, Remiz Kıncal, Erdoğan Büyükkasap, Selahattin Bayanılıkaya .2000. “Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesinde Okul Deneyimi Uygulaması ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi”. **Millî Eğitim Dergisi**,148, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/148/1.htm>.

Haverback, Heather, Susan Parault.2008. “Pre-Service Reading Teacher Efficacy and Tutoring: A Review”. **Educational Psychology Review**, 20,3, 237-255.

Haverback, Heather .2009. “Situating Pre-Service Teachers as Tutors: Implications of Teacher Self-Efficacy on Tutoring Elementary Students”. **MentoringveTutoring: Partnership in Learning**, 17,3 251-261.

Henry, Marvin.1983.” The Effect of Increased Exploratory Field Experiences Upon the Perceptions and Performance of Student Teachers”. **Action in Teacher Education**, 5,1, 66-70.

Housego, Billy .1992. “Monitoring Student Teachers’ Feelings Of Preparedness To Teach Personal Teaching Efficacy, And Teaching Efficacy in A New Secondary Teacher Education Program”. **Alberta Journal of Educational Research**, 38, 1, 49-64.

Işık, Ahmet, Alper Çiltaş ve Fatih Baş .2010.” Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlik Mesleği”. **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14,1, 53-62.

Kagan, Dona .1992. “Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers”. **Review of Educational Research**, 62, 129-69.

Kahyaoğlu, Mustafa, Selami Yangın .2007. “İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri”. **Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 15,1, 73-84.

Karadeniz, Cemile, Nevin Özdemir .2006. “ Sosyal Bilgiler Öğretmeni Adaylarının Coğrafya Alanına İlişkin Öz-Yeterlilik İnançları”. **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23-30.

Kıncal, Remzi .1999. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Erzurum: Eser Yayıncılık,

Knoblauch, Dee, Anita Woolfolk-Hoy.2008. “Maybe I Can Teach Those Kids: The Influence of Contextual Factors on Student Teachers’ Efficacy Beliefs”. **Teacher and Teaching Education**, 24, 166-179.

Kotaman, Hüseyin .2008. “ Turkish Early Childhood Educators’ Sense of Teacher Efficacy”. **Education ve Psychology**, 8,2, 603-616.

Kushner, Susan.1993. “Teacher Efficacy and Pre-Service Teachers: A Construct Validation”. **16th Annual Meeting of Eastern Educational Research Association**, USA.

Lancaster, Julie, Alan Bain .2007. “The Design of Inclusive Education Courses and the Self-efficacy of Preservice Teacher Education Students”. **International Journal of Disability, Development and Education**, 54, 2, 245-256.

Lancaster, Julie, Alan Bain .2010. “The Design of Pre-Service Inclusive Education Courses and Their Effects Onself-Efficacy: A Comparative Study”. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 38, 2, 117-128.

Lyhty, Maria R., Pauli Kaikonen .2009. “The Difficulty of Change: The Impact of Personal School Experience and Teacher Education on the Work of Beginning Language Teachers”. **Scandinavian Journal of Educational Research**, 53,3, 295-309.

Mann, Henry Berthold, Donald Ransom Whitney.1947. “ On a Test of Whether one of Two Random Variables is Stochastically Larger than the Other”. **The Annals of Mathematical Statistics**, 18,1, 50-60.

McDonnough, Jacqueline, Juanita Jo Matkins .2010. “The Role of Field Experience in Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy and Ability to Connect Research to Practice”. **School Science and Mathematics**, 110, 1, 13-23.

Meijer, Wilma, Sarah Foster.1988. “The Effect of Teacher Self-Efficacy on Referral Chance”. **The Journal of Special Education**, 22,3, 378–385.

Moore, William, Mary Esselman .1992. “Teacher Efficacy, Empowerment and Focused Instructional Climate :Does Student Achievemen Benefit?”. 60<sup>th</sup> **Annual Conference of American Educational Research Association**. San Fransisco.

Morgil,İnci, Nilgün Seçken, Seda Yücel.2004.”Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 6,1, 62-72.

Moseley, Christine, Juliana Utley ,2006, “The Effect of an Integrated Science and Mathematics Content-Based Course on Science and Mathematics Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers”, **Journal of Science Education**, 18, 28, 1-12.

Newman, Jean .1999. “In The Trenches: Increasing Competency Of Teachers-İn-Training By Having Them Conduct İndividualized İnterventions”. **Journal of Instructional Psychology**, 26,1, 36-41.

Newsome, Julie .2002. **Examining Pedagogical Knowledge: The Construct and Its Implications For Science Education**. Ed: Julie Glass Newsome, Norman G, Lederman, London: Kluwer Academic Publishers.

Otacıoğlu, Sena Gürşen .2008. “Müzik Öğretmenliği Okul Deneyimi I Uygulamalarına Katılan Öğretmen Adaylarının Öz Etkililik-Yeterlilik Düzeylerinin İncelenmesi”. **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 32,1, 163-170.

Palmer, David .2006. “Sources of Self-efficacy in a Science Methods Course for Primary Teacher Education Students”. **Research in Science Education**, 36,4, 337-353.

Podell,David, Leslie Sodak .1993. “Teacher Efficacy And Bias In Special Education Referrals”. **The Journal of Educational Research**, 86, 247–253.

Plourde, Lee .2002. “The Influence of Student Teaching on Preservice Elementary Teachers’ Science Self-Efficacy and Outcome Expectancy Beliefs”. **Journal of Instructional Psychology**, 29, 245-253.

Reimers, Elenora Villegas.2003. **Teacher Professional Development: An International Review of Literature**. Paris: International Institute For Educational Planning.

Ross, Steven, Thomas Hughes ve Richard E, Hill .1981. “Field Experiences as Meaningful Contexts for Learning about Learning”. **The International Journal of Educational Research**, 75,2, 103-107.

Ross, John.1992. “Teacher Efficacy and Effects of Coaching on Student Achievement”. **Canadian Journal of Education**, 17,1, 51-65.

Ross, John.1998. **Antecedents And Consequences of Teacher Efficacy**. Ed: Jere Brophy. London: JAI Press.

Rushton, Stephen .2000. “ Student Teacher Efficacy in Inner-city Schools”. **The Urban Review**, 32, 4, 356-388.

Russell, Barbara, Jan Chapman .2001. “Working As Partners : School Teachers’ Experiences as University Based Teacher Educators”. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 29,3, 235-248.



Sarıtaş, Mustafa.2007. “Okul Deneyimi I Uygulamasının Aday Öğretmenlere Sağladığı Yararlar Konusundaki Görüşlerin Değerlendirilmesi”. **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 20, 1, 121-143.

Shulman, Lee.1986. “Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching”. **Educational Researcher**, 15, 2, 4-14.

Skaalvik, Einar, Sidsel Skaalvik.2007. “Dimensions Of Teacher Self-Efficacy And Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy and Teacher Burnout”. **Journal of Educational Psychology**, 99,3,611–625.

Smith,Kari, Lilach Lev-Ari .2005.” The Place of Practicum in Pre-Service Teacher Education: the Voice of the Students”. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 33,3, 289-302.

Stein, Mary, Margaret Wang .1988. “Teacher Development and School Improvement: The Process of Teacher Change”. **Teaching and Teacher Education**, 4, 171-187.

Stronge, James, Pamela Tucker, Jeniffer Hindman .2007. **Handbook for Qualities of Effective Teachers**. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development Press.

Sunal, Dennis .1980. “Effect of Field Experience During Elementary Methods Courses on Preservice Teacher Behavior”. **Journal of Research in Science Teaching**, 17,1, 17-23.

Şahin, Ali Ekber .2011. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ed: Veysel Sönmez Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Şahinkaya, Nihan. 2008. “Türkiye-Finlandiya Sınıf Öğretmenliği Matematik Öğretimi Programları, Sınıf Öğretmeni Adayları İle Öğretmenlerin Öz-Yetkinlik ve Öğrenme-

Öğretme Süreçleri Açısından Karşılaştırılması”. Yayınlanmış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Tang, Sylvia, Yee Fan .2004.” The Dynamics of School-Based Learning in Initial Teacher Education”. **Research Papers in Education**, 19,2, 185-204.

Tezcan, Mahmut.1985. **Eğitim Sosyolojisi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınevi.

Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk-Hoy, Kevin Wayne Hoy.1998. “Teacher Efficacy: Its Meaning and Measurement”. **Review of Educational Research**, 68,2,202-248.

Tschannen-Moran,Megan, Anita Woolfolk-Hoy .2001. “Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct”. 17, 783-805.

Tschannen-Moran,Megan, Anita Woolfolk-Hoy .2007. “The Differential Antecedents of Self-Efficacy of Novice Teachers and Experienced Teachers”. **Teaching and Teacher Education**,23,6,944-956.

Üredi, Işıl, Lütfi Üredi.2006.”Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Buldukları Sınıflara Ve Başarı Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması”. **Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 2,1, <http://oldweb.yeditepe.edu.tr/YEDITEPE/Yeditepe%20UniverSiteSi/EGitim/LiSanS/Egitim%20FakulteSi/EDU7/Makaleler/Cilt%201%20Sayi%202.aspx?cacheid=/Yeditepe%20UniverSiteSi/EGitim/LiSanS/EGitim%20FakulteSi/EDU7/Makaleler/Cilt%201%20Sayi%202>.

Yaman, Süleyman, Özlem Cansüğü Koray, Alper Altınçekiç.2004. “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma”. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2,3,355-364.

Yiğit, Nevzat, Nedim Alev.2007. “Okul Deneyimi Dersinde Özel Danışmanlık Hizmetlerinin Mesleki Gelişme Katkısının İncelenmesi”. **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 1,1, 85-101.

Ware, Herbert, Anastasia Kitsantas .2007. “Teacher And Collective Efficacy Beliefs As Predictors Of Professional Commitment”. **Journal of Educational Research**, 100,5, 47–48.

Webb, Rodman.1982. “Teaching and Domains of the Efficacy”. **Annual Meeting of American Educational Research Association**. New York.

Webb, Rodman, Patricia Ashton .1987. **Teachers’ Motivation And The Conditions of Teaching: A Call For Ecological Reform**. Philadelphia: Open University Press.

Weinstein, Carol .1998. “Preservice Teachers’ Expectations about the First Year of Teaching”. **Teaching and Teacher Education**, 4,1,31,40.

Woolfolk, Anita, Kevin Wayne Hoy .1990.” Prospective Teachers' Sense Of Efficacy And Beliefs About Control”. **Journal of Educational Psychology**, 82, 81-91.

Woolfolk, Anita-Hoy, Rhonda Burke Sphero.2005. “Changes in Teacher Efficacy during the Early Years of Teaching: A Comparison of Four Measures”. **Teacher and Teaching Education**, 21, 343-356.

Wubbels, Theo, Jack Lewy, Mieke Brekelmans.1997. “Paying Attention to Relationship”. **Educational Leadership**, 54, 7, 82-86.

Zeichner,Kenneth, Hillary Gore Conklin .2008. **Handbook of Research on Teacher Education**. Ed: Marilyn Cochran, Smith, Sharon Feiman,Nemser, David John, McIntyre, Houston: Taylor and Francis Group.

## EKLER

### EK 1: Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği

#### ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ

##### Sayın Özel Eğitim Öğretmen Adayı

Bu ölçek yüksek lisans tez çalışmam için hazırlanmıştır. Bu ölçek sizin öğretmenlik yeteneğinizi ölçmeye yönelik olarak **hazırlanmamıştır**. İfadelerde belirtilen özelliğe ne kadar sahip olduğunuzu, yan tarafta verilen 1-9'a kadar olan derecelere işaretleyiniz. Vereceğiniz içten cevaplar, çalışmamın bilimsel niteliğini artıracığından çok önemlidir. Katkılarınız için teşekkür eder, kutsal bir görev olan öğretmenlik mesleğinde başarılar dilerim.

Kerem COŞKUN

Adınız – Soyadınız : .....

Cinsiyetiniz : Kız:  Erkek:

Bölümünüz : Zihinsel Engelliler:  İşitme Engelliler:

Mezun Olduğunuz Lise: Anadolu Öğretmen Lisesi:

Düz Lise:

Meslek Lisesi:



ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ		Yeteniz	Çok Az Yeterli	Biraz Yeterli	Ortalama Yeterli	Çok Yeterli
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9	3	4	5	6 7 8 9
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9	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	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	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	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	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	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	3	4	5	6 7 8 9
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1 2 3 4 5 6 7 8 9	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	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	3	4	5	6 7 8 9

## EK 2:

### Ölçek Kullanım İzni

RE: TTSES

Yesim Capa Aydın (capa@metu.edu.tr) Kişi ekle

03.06.2010 02:10

Kime: 'Kerem Coskun';

Merhaba,

Ölçeği kullanabilirsiniz. Eger imzalı belgeye ihtiyacınız olursa lütfen haber verin. İyi çalışmalar.

Yesim

-----  
Y. Doc. Dr. Yesim CAPA AYDIN  
Orta Dogu Teknik Universitesi  
Egitim Bilimleri Bolumu  
06531 Ankara TURKIYE  
[capa@metu.edu.tr](mailto:capa@metu.edu.tr)  
+ 90 312 2104080  
-----

**From:** Kerem Coskun [mailto:keremcoskun1979@hotmail.com]  
**Sent:** Wednesday, June 02, 2010 10:20 AM  
**To:** capa@metu.edu.tr  
**Subject:** TTSES

Sayın Yard.Doç.Dr. Yeşim Çapa Aydın

Artvin Çoruh Üniversitesinde araştırma görevlisi olup, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünden yüksek lisans yapmaktayım. Tez çalışmamı, sınıf öğretmenlerinin öz-yetkinlik yargıları üzerine yapıyorum. İzininiz olursa, geliştirmiş olduğun öğretmen öz-yetkinlik ölçeğini tez çalışmamda kullanabilir miyim?

## ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
Adı-Soyadı	Kerem COŞKUN
Doğum Yeri ve Tarihi	Artvin 29/08/1979
<b>Eğitim Durumu</b>	
Lisans Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Yüksek Lisans Öğretimi	Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce
<b>İş Deneyimi</b>	
Projeler	
Çalıştığı Kurumlar	Adalet Bakanlığı Samsun Bölge İdare Mahkemesi Başkanlığı  MEB Akbelen İlköğretim Okulu Müdürlüğü Kavak/Samsun  MEB Doruk İlköğretim Okulu Müdürlüğü Kavak/Samsun  Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı
<b>İletişim</b>	
E-Posta Adresi	<a href="mailto:keremcoskun@hotmail.com.tr">keremcoskun@hotmail.com.tr</a>
Telefon	0505 7975195
<b>Tarih</b>	27/07/2011