



TEMEL EĞİTİMDE GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN YETKİNLİK ALGILARININ İNCELENMESİ¹

AN EXAMINATION OF THE TEACHERS WORKING AT BASIC EDUCATION SCHOOLS ACCORDING TO THEIR PERCEPTIONS OF THEIR EFFICACY

Gözde ÖZENC İRA
Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
Yüksek Lisans Öğrencisi
gozdeozenc@gmail.com

Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ
Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi
eecebioncu@yahoo.com

Özet

Bu araştırmada temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin yetkinlik algıları incelenmiştir. Ayrıca temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlikleri, branş, yaş, kıdem, öğrenim durumu bağımsız değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Kocaeli'nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin devlet okullarında görev yapmakta olan toplamda 2613 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini, 2016–2017 öğretim yılında Kocaeli’de yer alan bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve ilkokullarında görev yapmakta olan 289 okul öncesi ve sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen yetkinlik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla ilk kez Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olan, Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler katılımcılardan çevrimiçi toplanmıştır. Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma, “bağımsız örneklem t-testi”, “tek yönlü varyans analizi (ANOVA)”, “LSD önemlilik testi” kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının, okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca, temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yetkinlik algıları, çeşitli değişkenler açısından farklı özellikler göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: temel eğitim, sınıf yönetimi, öğretmen yetkinliği

Abstract

This research has studied the teacher employed at Basic Education according to the irperceptions of their efficacy. In addition, their efficacy of the basic education teachers were examined according to independent variables such as their departments and age, their length of service, educational background. Descriptive survey model was used in this study. The universe of there search consists of 2613 pre-school and class-teachers employed at state schools in İzmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 pre-school and class teachers employed at independent state nursery schools, nursery classes, and primary schools during 2016-2017 academic year. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. ‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ was applied to evaluate the efficacy of the teachers. This scale was first improved by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and it was adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008). The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, “arithmetic average and standard deviation”, “independent samplest-test”, “one-way analysis of variance (ANOVA)” and “LSD importance test” were used. It was found at the end of the research that their perceptions of class teachers efficacy were high erthanpre-school teachers. In addition, the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their efficacy showed different characteristics in terms of various variables.

Keywords: basiceducation, classroommanagement, teacherefficacy

¹ Bu makale Gözde ÖZENC İRA'nın ‘Temel Eğitim Öğretmenlerinin Davranışsal-Öğretimsel Sınıf Yönetim Algıları ile Yetkinlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi’ başlıklı Yüksek Lisans tezinden üretilmiştir. Tez danışmanı Doç. Dr. Elif ÇELEBİ ÖNCÜ'dür. Ayrıca bu makale bildiri olarak USOS 2017’de, Kıbrıs’ta sunulmuştur.



1. GİRİŞ

Çocukların gelecek için istenilen nitelikte bireyler olarak yetişmeleri eğitimin asli bir görevi, öğretmenlerin de biricik sorumluluğu olarak görülmektedir. Eğitimi gerçekleştiren yerler olarak okullarda verilen eğitim günümüzde, yaşamın kendisini öğrencilere sunarak, onları içinde bulunduğumuz yüzyılın koşullarına uygun bilgi ve beceriler ile donatmakla yükümlüdür.

Genel olarak bahsedilen eğitim süreci içerisinde okul öncesi ve ilkököl dönemini kapsayan temel eğitim, öğrencilerin okul yaşantılarının ilk basamağını oluşturmaktadır. Temel eğitim sürecinde çocukların kendilerini bekleyen akademik sürece hazırlanması ve onlar için bu sürecin arzulan hale getirilmesi önemli görülmektedir. Bu yönüyle öğretmenlerin sahip olduğu tüm nitelikler ile kendi becerilerine yönelik algıları, uyguladıkları eğitimin kalitesini belirleyici bir rolde olabilmektedir. Bu anlamda öğretmenlerin sınıf içerisinde rollerini iyi bir şekilde yerine getirebilmesi; mesleğine, öğrencilerine, kendisine, hatta bir insanın nasıl yetiştirilmesi gerektiğine yönelik inançları ile ilgili olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin kendi yeteneği ile ilgili yargılarının yani yetkinliklerinin belirlenmesi, sınıf yönetim eğilimlerinin ve algılarının da anlaşılması açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü öğretmenin yeteneğinin ve yetkinliğinin etkili sınıf yönetiminin gerçekleşmesi yönüyle önemli bir değişken olduğu düşünülmektedir (Atıcı, 2001a).

Öğretmen yetkinlik kuramsal dayanağı Rotter'in (1966) Kontrol Odağı kuramı, Reddin'in (1970) 3-D kuramı ve Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme kuramına dayandırılan ve bu üç kuramla ilişkilendirilen önemli bir kavram olarak ele alınabilir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 571).

1.1. Rotter'in (1966) Kontrol Odağı kuramı

Rotter (1966), bireylerin yaşadığı olayların sonuçlarını kime ve neye yüklediğine ilişkin inançlarını kontrol odağı kavramı ile ifade etmektedir. Bu kurama göre, iç kontrol odaklı bireyler yaşadıklarının sorumluluğunu daha çok kendilerinde görürken, dış kontrol odaklı bireyler ise yaşadıklarını kendisi dışındaki etkenlerin etkisiyle oluştuğunu düşünmektedirler. Yani iç kontrol odaklı bireyler olayların oluşumunun ve sonucunun daha çok kendi iradeleri ile şekillendiğini düşünmektedirler. Tam tersi, dış kontrol odaklı bireyler ise, yaşadıklarını daha çok kader, şans, diğer insanlar gibi kendisi ile ilgili olmayan etkenlere yükleyerek açıklamaktadırlar. Bu açıdan bakıldığında bireyler, başarılarını veya başarısızlıklarını da kendilerine ya da kendileri dışında başka faktörlere atfetmektedirler (Rotter, 1966: 1). Kontrol yönelimi bakımından bireyler bu iki uçun ortasında da bulunabilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 574).

Kişilerin başarı ya da başarısızlıklarını, diğer bir deyişle, yaşadıkları olayların sonuçlarını kendilerinin kontrol edebildiği inancı, onları mesleklerinde daha başarılı kişiler haline getirmektedir. Sorumluluğu dışsal etkenlere bağlayanlar ise iç kontrol odaklı bireylere göre daha çok başarısızlık ve psikolojik açıdan olumsuzluk yaşayan kişiler haline gelebilmektedirler (Küçükkaragöz, Akay ve Canbulat, 2013: 2).

Öğretmenlerin kontrol yönelimleri, sınıf yönetim anlayışlarını ve sınıf iklimine dair inançlarını da etkileyebilmektedir. Örneğin, sınıfında başarılı öğrencilere sahip bir öğretmen, bu sonuç üzerinde kendi başarısının da etkili olduğunu düşünürken, dış kontrol odağına sahip bir öğretmen ise öğrenci başarısızlığını öğrencilere ya da diğer etkenlere yükleyebilecektir (Güvenç, 2012: 67). Bu açıdan öğretmenlerin kontrol yönelimleri ile mesleğine, öğrencilerine ve kendilerine olan inançları da sınıf içerisindeki uygulamalarını ve anlayışlarını şekillendirebilmektedir.

Rotter'in kontrol odağı kuramının, Reddin'in (1971) Liderlik Kuramına (3-D Leadership Model) temel oluşturduğu söylenebilmektedir (Baloğlu ve Karadağ, 2008: 574).



1.2. Reddin'in (1971) Liderlik Kuramı

Reddin bu kuramda liderin kişiliğinin oluşumunu görev davranışı ve ilişki davranışı kavramlarıyla açıklamaktadır. Bu kurama göre belirli kişilikteki liderler belirli durumlarda benzer davranışlar göstereceklerdir. Görev davranışı, liderin grup üyelerinin hangi işleri ne zaman, nerede, nasıl yapacağı gibi işleri koordine etme çabasıdır. İlişki davranışı, grup üyeleri ile olan haberleşmeyi, oluşturulan güven ortamını ve arkadaşlığı ifade etmektedir. Buna göre liderlerin sahip olduğu dört ilişki davranışı vardır. Bunlar; yüksek ilişkiler ve düşük göreve sahip liderler, düşük görev ve düşük ilişkilere sahip liderler, yüksek görev ve düşük ilişkilere sahip liderler, yüksek görev ve düşük ilişkilere sahip liderlerdir. Bu temel davranış türlerine, liderlerin etkili ve etkili olmayan durumlara göre algılanış biçimleri açısından bakmak mümkündür (Eren, 2000: 429-430).

Üçüncü olarak, Reddin'in bu kuramda eklediği yeni bir boyut olan etkililiktir (effectiveness). Liderlerin davranışları durumlara uygun olduğu ölçüde etkilidir. Diğer bir deyişle liderler, amaçlarını gerçekleştirdiği oranda etkili olmaktadır (Eren, 2000: 431; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramının hem kontrol odağı hem de liderlik alanındaki etkililik yaklaşımının birleşimi olduğu söylenebilmektedir. Bandura bu kavramları öğretmen yetkinliğine uyarlamıştır (Bandura, 1977: 204; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

1.3. Bandura'nın (1977) Sosyal Öğrenme Kuramında Öz Yetkinlik

Bandura'ya (1986) göre, insanların davranışlarını değiştirebilmesi ve düzenleyebilmesi için bazı bilişsel değişkenler bulunmaktadır. Bu anlamda insanların davranışları üzerinde etkili olan temel değişkenlerden birisi de öz yetkinlikleridir (self efficacy). Bireyin, üstesinden geleceği güç işleri aşmadaki yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendi yargısına ve inancına öz yetkinlik denilmektedir. Buna göre, kendisini yetkin olarak gören bireyin, kendi davranışını istenilen sonuca yönelik başarıyla gerçekleştirme beklentisi olumlu olmaktadır (Senemoğlu, 2010: 230; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575; Atıcı, 2001b; 483).

Kişinin kendi deneyimlerinden yola çıkarak edindiği doğrudan bilgiler (başarılı performanslar), dolaylı yaşantılar, sözel ikna (motive edici, teşvik edici sözler), psikolojik durum (bir görevi başarma ya da başaramama beklentisi) bireyin yetkinlik beklentileri ve algılarını etkileyen kaynaklardır (Bandura, 1997: 195).

Bandura'ya göre (1977), birey yetenekli olduğu bir konuda düşük öz yetkinliğe sahip olabilmektedir. Yani, bir konuda beceri sahibi olduğunu düşünen kişiler –gerçek yeterliği daha düşük olsa bile–pozitif yönde öz yetkinlik geliştirebilirler, yani algılanan yetkinlikleri, yetkinlik beklentileri yüksek olabilmektedir. Tam tersi şekilde, yetenekli bir birey ise olumsuz yönde öz yetkinlik duygusuna sahip olabilmektedir (Senemoğlu, 2010: 230; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

Algılanan öz yetkinliği yüksek olan bireyler, bir işin üstesinden gelebilmek için daha çok gayret sarf ederler, çevreyi kendileri kontrol edebilirler ve yeni tecrübeler edinmekten korkmazlar (Bandura, 1980, Akt; Senemoğlu, 2010: 230-231; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).

Kişinin belirli bir davranışı gerçekleştirmesi, belirli bir sonucun gerçekleşmesine neden olmaktadır. Kişinin davranışının hangi sonuçlara neden olabileceği hakkındaki tahminleri sonuç alma beklentisi ile ilgilidir (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013: 225). Bu anlamda sonuç alma etkililiği ise, bireyin çevresini kontrol altına alarak amacına ulaşabilme yeterliğini ifade etmektedir. Yetkinlik beklentisi ise üstesinden gelinecek olaylara karşı kişilerin ne düzeyde çaba harcayabildiğine, ne kadar süre azim gösterebildiğine yönelik becerileri üzerinde algılarını ifade etmektedir (Bandura, 1977: 193-194; Baloğlu ve Karadağ, 2008: 575).



Kişinin kendi yeteneğine olan inancı, davranışını gerçekleştirme üzerinde etkili olduğu için sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği oldukça önemli olduğu söylenebilmektedir.

1.4. Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği

Öğretmen yetkinliği öğretmenlerin öğrenme çıktıları üzerinde beklentileri ve yeteneklerine yönelik inançlarını içeren daha özel bir kavramdır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a göre (2001), öğretmen yetkinliği önemli etkileri olan basit bir fikirdir. Öğretmenin yetkinlik inancı, zor öğrenen veya yeterince motive olmamış öğrenciler arasında bile, tüm öğrencilerin katılımının sağlanmasıyla hedeflenen sonuçlara erişebilme yeteneğine dair bir karardır. Bu yargı güçlü etkilere sahiptir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783; Martin vd., 2012: 547).

Öğrenmeye elverişli ortamlar yaratabilme görevi öğretmenin yeteneğine ve yetkinliğine bağlıdır. Sınıf iklimi kısmen öğretmenlerin öğretimsel yetkinliğine olan inançları tarafından belirlenmektedir (Bandura, 1993: 140).

Bu alanda yapılan araştırmalar, yetkinliğin öğretmenlerde sınıf yönetim uygulamalarına ilişkin algılarını da etkileyen bir unsur olduğu sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Nitekim Ross (1998) öz yetkinlik düzeyinin yüksek olduğu öğretmenlerin öğrencilerle yeni öğretim yaklaşımlarını ve stratejilerini deneme olasılıklarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu nedenle, öğretmenlerin öğrenci katılımları ile ilgili yetkinlik algılarının, öğretmenlerin öğretime yaklaşım biçimini şekillendirdiği, kişisel başarı düzeylerini de etkilediği görülmektedir (Akt; Martin vd., 2012: 547).

Bu anlamda öğretmenlerin sınıf yönetiminin tüm öğelerini karşılayan yetkinlikleri öğretmenin eğiticilik ve öğreticilik süreci içinde birçok duruma etki edebilmektedir. Öğretmenlerin başarılarla ve başarısızlıklara karşı gösterdikleri tepkileri, öğrencileri motive etme yaklaşımlarını, istenmeyen durumlara karşı verdikleri tepkileri ve bu durumlarla baş edebilme düzeyini, öğrenciler üzerindeki kontrol düzeyini, öğretimsel yönetim şekillerini etkileyebilmektedir (Martin, Yin ve Mayall, 2007: 12; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001: 783-784; Atıcı, 2001a: 204; Atıcı, 2001b: 483; Çelikkaleli ve Avcı, 2015: 75; Savran ve Çakıroğlu, 2003: 15).

Nitekim yapılan araştırmalar da öğretmenin yetkinlik durumu ve sınıf yönetimi tarzlarındaki etkileşim arasındaki anlamlı ilişkiyi ortaya koymaktadır (Martin ve Sass, 2010; Savran ve Çakıroğlu, 2003). Atıcı'nın (2001) gerçekleştirdiği araştırmanın bulguları, sınıf yönetiminde düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin azarlama, eleştirme, bağırma, ceza verme gibi yöntemleri daha çok benimsediklerini ve derslerde daha az akademik görevlere odaklandıklarını göstermektedir. Benimsedikleri bu yöntemlerin ise öğrencilerin derse ilgilerinin ve katılımlarının azalması, istenmeyen davranışların artması, öğretmenin başarısızlık duygusunun artması ile sonuçlandığı görülmektedir (Atıcı, 2001b: 492). Öğretmenler sınıfını iyi yönetebildiğini hissettiğinde daha çok yetkinlik hissetmekte ve öğrencinin öğrenmesi üzerinde daha destekleyici olmaktadır (Atıcı ve Cabaroğlu, 2013: 230).

Bu doğrultuda araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimine yönelik yetkinlik algılarının incelenmesi, öğretmenlerin sınıflarında benimsedikleri davranışsal eğilimlerinin de anlaşılması önüyle önem arz etmektedir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Amacı

Mevcut araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde, Kocaeli merkez ilçesindeki ve Gölcük, Derince ilçelerindeki devlet okullarının ilkokullarında, anaokullarında ve bağımsız



anaokullarında görev yapmakta olan temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerinin incelenmesini amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” alt boyutları açısından incelenmiştir. Öğretmenlerin cinsiyeti, branşı, yaşı, kıdemi, öğrenim durumu değişkenlerine göre de anlamlı bir farklılık olup olmadığına yönelik analizler yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

1. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarına göre ne düzeydedir?

2. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında;

- branşlarına göre,
- yaşlarına göre,
- öğrenim durumlarına göre,
- kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

2.2. Araştırma Modeli

Bu araştırmada temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik düzeylerini belirlenmesi amacıyla “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır.

Araştırmanın bağımlı değişkeni, temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik algılarıdır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri ise, temel eğitim öğretmenlerinin branşı, yaşı, kıdemi ve öğrenim durumlarıdır.

2.3. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2016–2017 öğretim yılında Kocaeli’nin merkez ilçesi İzmit, Gölcük ve Gebze ilçelerinin bağımsız anaokullarında, anasınıflarında ve lkokullarında görev yapmakta olan 819 okul öncesi öğretmeni ve 1794 sınıf öğretmeni olmak üzere, toplam 2613 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, evrenden random seçilen 289 temel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemede basit tesadüfi örnekleme (simplerandomsampling) yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklemede evrendeki her birim seçilirken eşit ve bağımsız olma olasılığının bulunması nedeniyle yansızlık kuralı geçerli olmaktadır (Balcı, 2001, s.95). Kocaeli’de, evreni temsil etmesi amacı ile İzmit merkez ilçesi, Gölcük ve Gebze ilçeleri seçilmiştir. İlçeler belirlenirken okulların sosyoekonomik durumları bakımından çeşitlilik göstermesi, nüfus yoğunluğunun diğer ilçelerden nispeten yoğun olması gibi faktörler göz önünde bulundurulmuş, örneklemin daha belirgin hale getirilmesinin istenmesi sebebiyle bahsedilen ilçeler tercih edilmiştir. Basit yansız örnekleme evrenin özellikleri ya da dağılımları konusunda ön bilgi gerektirmediğinden evrenin bütününe listesinin bulunduğu durumlarda uygulanabilmektedir (Balcı, 2001, s.95).

2.4. Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin yetkinlik düzeylerini ölçmek üzere Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği’ni ilk olarak Tschannen-Moran&Woolfolk-Hoy (2001) geliştirmiştir. Bu araştırmada ise veri toplama aracı olarak Baloğlu ve Karadağ’ın (2008) Türk kültürüne uyarladıkları “Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin “yönlendirme” boyutunda 6 madde, “davranış yönetimi” boyutunda 5 madde, “motivasyon” boyutunda 6 madde, “öğretim becerisi” boyutunda 5 madde, “ölçme ve değerlendirme” boyutunda 2 madde bulunmaktadır.



Beşli likert tipine göre maddelenen ölçekte, katılımcıların ifadelerine katılma durumlarının belirlenmesi amacıyla maddeler ‘1=hiçbir zaman, 2=çok az, 3=bazen, 4=oldukça, 5=tamamen’ olarak puanlanmıştır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlanması ve geçerlik- güvenilirlik çalışmasında ölçek; çeviri, dil ve anlam geçerliği, dil eş değeriği, içerik geçerliği, madde toplam ve madde kalan korelasyonları, yapı geçerliği, iç tutarlık ile güvenilirlik yöntemleri açısından incelenmiştir.

Baloğlu ve Karadağ tarafından yapılan açımlayıcı faktör analizi neticesinde ölçek beş alt ölçekte toplanmıştır. Faktör yük değerleri 436 ile 772 arasında değer göstermektedir. Toplam varyans ölçeğin %53’ünü açıklamaktadır. Cronbach Alpha alt ölçeklerde.66 ile.79 arasında değer göstermektedir. Ölçeğin genelindecronbachalpha.80 olarak görülmektedir. Test-tekrar-test korelasyon katsayıları bakımından ölçeğin, 471 ile 710 arasında değer gösterdiği bulunmuştur (Baloğlu ve Karadağ, 2008).

2.5. Verilerin Toplanması

Veriler katılımcılardan çevrimiçi gönderilen ölçeğin cevaplanması yoluyla toplanmıştır. Kısa sürede, daha çok katılımcıya ulaşmak istenmesi sebebiyle veriler katılımcılardan elektronik ortamda eposta yoluyla elde edilmiştir. Meyerson&Tryon’a (2003) göre, çevrimiçi veri toplama yöntemi geçerli, güvenilir ve makuldür (Akt, Martin ve Sass, 2010, s.1133). Katılımcılar yetkinlik kararlarına dayanan ifadeleri ya da maddeleri katılma durumlarına uygun şekilde yanıtlamışlardır. Araştırmada ölçeği tam olarak dolduran 289 öğretmenin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Ölçekteki maddeler, katılımcıların özel kişisel veya tanımlayıcı bilgilerini toplamadığından, bu araştırma katılımcılara herhangi bir sorun teşkil etmemektedir.

2.6. Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri SPSS 18 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada belirlenen problem ve alt problemler doğrultusunda ulaşılan verilerin analizinde, aritmetik ortalama ile standart sapma kullanılmıştır. İstatistiksel çözümlenmelerde istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. İki ortalama arasındaki farkın önemliliğinin belirlenmesi amacıyla “bağımsız örneklem t-testi” yapılmıştır. Üç ve daha fazla sayıda grubun ölçümleri arasındaki farkın test edilmesinde “tek yönlü varyansanalizi (ANOVA)” ile çoklu grupların algılarının kaynağını saptamak amacıyla “LSD önemlilik testi” kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi” ve “ölçme değerlendirme” boyutlarına göre ne düzeydedir?

Tablo 1. Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeğinin Alt Faktörler Analizi

Öğretmen Yetkinliği Ölçeğinin Alt Ölçekleri	\bar{X}	Ss
Yönlendirme	4,29	3,42
Davranış Yönetimi	4,22	2,93
Motivasyon	4,37	3,42
Öğretim Becerisi	4,28	2,81
Ölçme ve Değerlendirme	4,33	1,24

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlarına göre “Yönlendirme” ($\bar{X}=4,29$), “Davranış Yönetimi” ($\bar{X}=4,22$), “Motivasyon” ($\bar{X}=4,37$), “Öğretim Becerisi” ($\bar{X}=4,28$) ve “Ölçme ve Değerlendirme” ($\bar{X}=4,33$) boyutlarına ilişkin verdikleri cevaplar “Tamamen” aralığına denk düşmektedir. Öğretmenlerin yetkinlik algıları alt boyutlar açısından karşılaştırıldığında, öğretmenlerin yetkinlikleri “Motivasyon” ($\bar{X}=4,37$) alt boyutunda en yüksek düzeydedir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda ($\bar{X}=4,22$) ise en düşük düzeydedir.



3.2. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında branşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 2. Öğretmenlerin Branşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve t-Testi Sonuçları

Alt Ölçekler	Branş	n	\bar{X}	SS	SD	t	p
Yönlendirme	Sınıf Öğretmenliği	174	26,3	3,01	247	4,23	,000*
	Okul Öncesi	75	24,4	3,92			
Davranış Yönetimi	Sınıf Öğretmenliği	174	21,6	2,59	247	4,54	,000*
	Okul Öncesi	75	19,9	328			
Motivasyon	Sınıf Öğretmenliği	174	26,8	2,84	247	4,36	,000*
	Okul Öncesi	75	24,8	4,18			
Öğretim Becerisi	Sınıf Öğretmenliği	174	21,9	2,56	247	5,05	,000*
	Okul Öncesi	75	20,1	2,96			
Ölçme Değerlendirme	Sınıf Öğretmenliği	174	8,9	1,12	247	4,70	,000*
	Okul Öncesi	75	8,1	1,32			

* $p < .05$

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin branşlarına göre yetkinlik düzeyleri “Yönlendirme” [$t_{(247)}=4,23; p<.05$], “Davranış Yönetimi” [$t_{(247)}=4,54; p<.05$], “Motivasyon” [$t_{(247)}=4,36; p<.05$], “Öğretim Becerisi” [$t_{(247)}=5,05; p<.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$t_{(247)}=5,70; p<.05$] alt boyutlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermektedir.

“Yönlendirme” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=4,38$) ,okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=4,76$) göre daha yüksektir. “Davranış Yönetimi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=3,60$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=3,31$) göre daha yüksektir. “Motivasyon” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=4,46$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=4,13$) göre daha yüksektir. “Öğretim Becerisi” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ($\bar{X}=3,65$), okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyine ($\bar{X}=3,35$) göre daha yüksektir. “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutunda ise sınıf öğretmenlerinin yetkinlik düzeyi ile ($\bar{X}=1,48$) okul öncesi öğretmenlerinin yetkinlik düzeyinin ($\bar{X}=1,35$) her ikisinin de çok düşük olduğu söylenebilir.

Buna göre; “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” tüm alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının okul öncesi öğretmenlere göre yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

3.3. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında yaşlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

**Tablo 3. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi**

Alt Ölçekler	Yaşlar	Sonicuları							
		\bar{X}	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	20-25	4,27	3,52	GA	3	41,69	13,89	1,18	0,31
	26-30	4,40	2,87	Gİ	245	2864,79	11,69		
	31-35	4,22	3,73	GN	248	2906,49			
	35 ve üstü	4,28	3,44						
Davranış Yönetimi	20-25	4,19	3,16	GA	3	13,13	4,37	0,50	0,67
	26-30	4,30	2,73	Gİ	245	2117,66	8,64		
	31-35	4,17	3,13	GN	248	2130,79			
	35 ve üstü	4,23	2,84						
Motivasyon	20-25	4,41	3,14	GA	3	42,73	14,24	1,21	0,30
	26-30	4,47	2,91	Gİ	245	2866,69	11,70		
	31-35	4,28	3,66	GN	248	2909,43			
	35 ve üstü	4,38	3,56						
Öğretim Becerisi	20-25	4,30	3,20	GA	3	29,274	9,758	1,23	0,29
	26-30	4,35	2,48	Gİ	245	1939,288	7,915		
	31-35	4,17	2,91	GN	248	1968,562			
	35 ve üstü	4,31	2,81						
Ölçme ve Değerlendirme	20-25	4,31	1,46	GA	3	11,410	3,803	2,51	,059
	26-30	4,43	1,08	Gİ	245	371,241	1,515		
	31-35	4,17	1,33	GN	248	382,651			
	35 ve üstü	4,40	1,16						

* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde; “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=1,18$; $p>.05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=0,50$; $p>.05$], “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=1,21$; $p>.05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=1,23$; $p>.05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=2,51$; $p>.05$] alt boyutlarına ilişkin yetkinlik düzeylerinde, öğretmenlerin yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

3.4. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğrenim Durumuna Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Öğrenim Durumları	Çözümlemesi Sonuçları							
		\bar{X}	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	Ön Lisans	4,42	1,96	GA	3	97,68	32,56	2,84	0,03*
	Lisans	4,26	3,30	Gİ	245	2808,80	11,46		
	Yüksek Lisans	4,52	3,32	GN	248	2906,49			
	Doktora	3,90	7,76						
Davranış Yönetimi	Ön Lisans	4,36	2,27	GA	3	76,90	25,63	3,05	0,02*
	Lisans	4,19	2,82	Gİ	245	2053,88	8,38		
	Yüksek Lisans	4,48	2,95	GN	248	2130,79			
	Doktora	3,88	5,94						
Motivasyon	Ön Lisans	4,65	1,51	GA	3	70,05	23,35	2,01	0,11
	Lisans	4,34	3,28	Gİ	245	2839,37	11,58		
	Yüksek Lisans	4,54	3,81	GN	248	2909,43			
	Doktora	4,33	7,28						
Öğretim Becerisi	Ön Lisans	4,47	1,96	GA	3	90,55	30,18	3,93	0,00*
	Lisans	4,22	2,76	Gİ	245	1878,01	7,66		
	Yüksek Lisans	4,58	2,53	GN	248	1968,56			
	Doktora	4,28	5,31						



Ölçme- Değerlendirme	Ön Lisans	4,50	0,77	GA	3	11,40	3,80	2,51	,059
	Lisans	4,29	1,20	Gİ	245	371,24	1,51		
	Yüksek Lisans	4,60	1,27	GN	248	382,65			
	Doktora	4,20	2,50						

* $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlikleri “Yönlendirme” [$F_{(3-245)}=2,84$; $p < .05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3-245)}=3,05$; $p < .05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3-245)}=3,93$; $p < .05$] alt boyutlarında öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. “Motivasyon” [$F_{(3-245)}=2,01$; $p > .05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3-245)}=2,51$; $p > .05$] alt boyutlarında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Temel eğitim öğretmenlerinin öğrenim durumlarına göre; “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” alt boyutlarına ilişkin farkın kaynağını belirlemek amacıyla yapılan LSD önemlilik çözümlemesi sonuçları Tablo 5’de gösterilmiştir.

Tablo 5. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre, “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi” ve “Öğretim Becerisi” Alt Boyutlarına İlişkin Farkın Kaynağını Belirlemek Amacıyla Yapılan LSD Önemlilik Çözümlemesi

Alt Boyutlar	Öğrenim Durumu	Öğrenim Durumu (Farklı)	Ortalama Fark
Yönlendirme	Lisans	Yüksek Lisans	-1,55
	Yüksek Lisans	Doktora	3,73
Davranış Yönetimi	Lisans	Yüksek Lisans	-1,47
	Doktora	Yüksek Lisans	-3,03
Öğretim Becerisi	Lisans	Yüksek Lisans	-1,75

Tablo 5’e göre, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,52$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,26$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Yönlendirme” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{X}=4,52$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,90$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

“Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,48$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,19$) yetkinlik düzeyleri daha yüksektir. Ayrıca, “Davranış Yönetimi” alt boyutunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik düzeylerinin ($\bar{X}=4,48$), doktora mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=3,88$) daha yüksek olduğu söylenebilir. “Öğretim Becerisi” alt boyutunda ise, yüksek lisans mezunu öğretmenlerin ($\bar{X}=4,58$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($\bar{X}=4,22$) yetkinlik düzeylerinin daha yüksek olduğu ifade edilebilir.

3.5. Öğretmenlerin yetkinliklerinin “yönlendirme”, “davranış yönetimi”, “motivasyon”, “öğretim becerisi”, “ölçme-değerlendirme” alt boyutlarında kıdemlerine göre anlamlı farklılık var mıdır?

Tablo 6. Öğretmenlerin Kıdemine Göre Yetkinlik Düzeyleri ve Varyans Çözümlemesi Sonuçları

Alt Ölçekler	Kıdemler	\bar{X}	SS	VK	SD	KT	KO	F	p
Yönlendirme	5 yıl ve altı	4,33	3,80	GA	5	8,30	1,662	0,13	0,98
	6-10 yıl	4,25	2,90	Gİ	243	2898,18	11,927		
	11-15 yıl	4,27	3,41	GN	248	2906,49			



	16-20 yıl	4,30	3,12						
	21-25 yıl	4,32	4,42						
	26 yıl ve üstü	4,33	2,16						
Davranış Yönetimi	5 yıl ve altı	4,21	3,34	GA	5	14,05	2,810	0,32	0,89
	6-10 yıl	4,20	2,20	Gİ	243	2116,74	8,711		
	11-15 yıl	4,19	3,06	GN	248	2130,79			
	16-20 yıl	4,25	2,71						
	21-25 yıl	4,34	3,74						
	26 yıl ve üstü	4,10	1,29						
Motivasyon	5 yıl ve altı	4,41	3,89	GA	5	18,38	3,676	0,30	0,90
	6-10 yıl	4,31	2,81	Gİ	243	2891,04	11,897		
	11-15 yıl	4,34	3,40	GN	248	2909,43			
	16-20 yıl	4,42	3,35						
	21-25 yıl	4,41	4,05						
	26 yıl ve üstü	4,45	2,21						
Öğretim Becerisi	5 yıl ve altı	4,34	3,09	GA	5	31,08	6,217	0,78	0,56
	6-10 yıl	4,17	2,25	Gİ	243	1937,48	7,973		
	11-15 yıl	4,26	2,99	GN	248	1968,56			
	16-20 yıl	4,31	2,57						
	21-25 yıl	4,35	3,49						
	26 yıl ve üstü	4,45	1,70						
Ölçme ve Değerlendirme	5 yıl ve altı	4,38	1,27	GA	5	8,32	1,665	1,08	0,37
	6-10 yıl	4,30	1,15	Gİ	243	374,32	1,540		
	11-15 yıl	4,19	1,21	GN	248	382,651			
	16-20 yıl	4,46	1,17						
	21-25 yıl	4,33	1,51						
	26 yıl ve üstü	4,50	0,81						

* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin yetkinlikleri mesleki kıdemlerine göre “Yönlendirme” [$F_{(3,245)}=0,13$; $p > .05$], “Davranış Yönetimi” [$F_{(3,245)}=0,32$; $p > .05$], “Motivasyon” [$F_{(3,245)}=0,30$; $p > .05$], “Öğretim Becerisi” [$F_{(3,245)}=0,78$; $p > .05$] ve “Ölçme ve Değerlendirme” [$F_{(3,245)}=1,08$; $p > .05$] alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

4.1. Temel Eğitim Öğretmenlerinin Yetkinlik Algılarına İlişkin Sonuçlar

1.a. Öğretmenlerin ölçek boyutlarında daha yüksek ortalamaya sahip olmalarının kendilerini daha yüksek düzeyde yetkin olarak gördüğü şeklinde yorumlandığında; temel eğitim öğretmenlerinin kendilerini en yüksek yetkinliğe sahip olarak gördüğü alan “Motivasyon”dur. Motivasyon; öğrencilerin derse katılımını sağlama, başaracaklarına olan inançlarını arttırma, öğrenmeye değer vermelerini sağlama, yaratıcılıklarını güçlendirebilme, ders akışından hoşnut olmaları üzerinde öğretmenlerin olumlu bir rol oynaması gibi yönleriyle önem gösterdiği söylenebilir.

Öğretmenlerin kendilerini en düşük seviyede yetkin olarak gördüğü alan ise “Davranış Yönetimi”dir. Davranış yönetimi, sınıf içi kurallar ve rutinleri oluşturma, istenmeyen durumlarla öğretmenin baş edebilme gücü, öğrencilerin davranışlarına verdiği dönütleri kapsamaktadır. Buna göre, temel eğitim öğretmenlerinin kendilerini en az yetkin olarak gördüğü alanın öğrenci davranışlarının yönetilmesi olduğu söylenebilir.

Bu anlamda öğretmenlerin davranışsal yönetimlerine yönelik davranışları üzerinde, sınıflarında deneme-yanılma yoluyla tecrübe oluşturmalarının, bu alanda yapılmış çalışmalardan daha az



yararlanmaları ile yeterli sınıf yönetimi bilgisine sahip olmamalarının etki edebileceği söylenebilir. Nitekim Berliner (1992), öğretmenlerin deneyimlerinin değerli olduğunu, fakat deneyimin tek başına daha etkili öğretmen olmayı garanti etmediğini ifade etmektedir (Akt, Jones, 2015).

1.b.“Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” tüm alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin yetkinlik algılarının okul öncesi öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırmanın bu sonucu üzerinde, okul öncesi öğretmenlerinin teneffüs arasına sahip olmadan çalışmaları, okul öncesi öğrencilerinin yaşlarının daha küçük olması sebebiyle okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin öz bakımları ile sürekli ilgilenmeleri gibi nedenler mesleklerinde daha çok stres ve tükenmişlik yaşamalarına neden olabilir. Bu nedenle yetkinlik algıları, sınıf öğretmenlerine göre daha düşük olabilir. Nitekim Yılmaz-Toplu'nun (2012) okul öncesi ve ilköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyini incelediği yüksek lisans tez araştırmasında, azalan kişisel başarı duygusuna göre okul öncesi öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine kıyasla daha çok tükenmişlik yaşamalarının bu çıkarımı desteklediği söylenebilir.

Demir (2015), okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının ve sınıf yönetim stratejilerinin çocuk ve öğretmen üzerindeki etkilerini araştırdığı yüksek lisans araştırmasına göre, okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf yönetimi stratejileri ile çocuklarla kurdukları etkileşimleri algılama biçimleri birbiriyle ilişkili olduğunu saptamıştır. Araştırmanın sonucu, sınıf yönetiminin etkili şekilde sürdürülmesinin, öğretmenin öz-yeterlik algısı, çocuk ile kurulan ilişkinin niteliği ve öğretmenlerin çocukların gereksinimlerine cevap verebilmesi ile bağlantılı olduğunu göstermiştir. Bu anlamda öğretmenlerin yetkinliklerini geliştirmenin önemli olduğu ifade edilebilir.

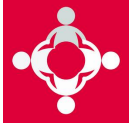
Eker'in (2014) sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik inanç düzeylerini incelediği araştırmasında, sınıf öğretmenlerinin genel öz-yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenler öğrencilerin aktif katılımını sağlamada kendilerini orta seviyede yeterli olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin öğretim stratejilerini kullanmada ve sınıf yönetiminde öz-yeterlikleri bakımından yeterli düzeyde olmaları bakımından bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Korkut'un (2009) sınıf öğretmenlerinin öz yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği yüksek lisans tez araştırmasında ise, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının “oldukça yüksek” düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

İpek (2015) yüksek lisans tez araştırmasında temel eğitimde görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi öz-yeterlikleri inançları ile mesleki tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın sonucunda, okul öncesi öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi öz-yeterlik inançları, öğrenme ortamını düzenleme, sınıf yönetimi, aile katılımı, planlama, öğrenme-öğretme süreci, iletişim becerileri alt boyutlarında “çok katılıyorum” ile “tamamen katılıyorum” düzeyinde olduğu saptanmıştır.

1.c.Öğretmenlerin “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” boyutlarına ilişkin yetkinlik düzeylerinde yaşlarına göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Aksu'nun (2009) ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını incelediği araştırmada ise, yaşı 39-46 arasında olan öğretmenlerin, yaşı 38 den küçük öğretmenlere göre yeterlik algılarının yüksek olduğu saptanmıştır.

1.d.Araştırmanın diğer bulguları sonucunda yüksek lisans mezunu öğretmenlerin yetkinlik algılarının, öğrencilerin yönlendirilmesi, davranışlarının yönetilmesi ve öğretim becerisi anlamında



lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin daha yüksek derecede eğitim almalarının kendilerini geliştirmede ve bakış açılarını da geliştirici yönde etki ettiği düşünülebilir.

“Motivasyon” boyutlarında yetkinliklerinin öğrenim durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemesi sonucu üzerinde, örneklemedeki tüm öğretmenlerin kendilerini bu konuda yeterli gördükleri ifade edilebilir.

Ertan’ın (2016) okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterliklerini mezuniyet durumlarına göre incelediği araştırmasında; öz yeterlik inancı bakımından en yüksek düzeye sahip öğretmenlerin ön lisans mezunu öğretmenler olduğu bulunmuştur. En düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise örgün lisans mezunları olduğu saptanmıştır.

Gençtürk ve Memiş (2010) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile iş doyumunu incelediği araştırmasının sonucunda ise, öz-yeterlik algı düzeylerinde mezun oldukları okullar anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

1.e. Öğretmenlerin yetkinliklerinin mesleki kıdemlerine göre “Yönlendirme”, “Davranış Yönetimi”, “Motivasyon”, “Öğretim Becerisi” ve “Ölçme ve Değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Korkut’un (2009) tez araştırmasında da, sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Araştırmanın bu yönde bulgularının, bu araştırma ile benzer olduğu söylenebilir.

Fives ve Buehl’in (2010) araştırmasında ise, 10 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip öğretmenlerin daha yüksek yetkinliğe sahip olduğu ve sınıf yönetim uygulamaları konusunda ise kendilerine daha çok güven duydukları saptanmıştır.

Aksu’nun (2009) ilköğretim birinci kademesindeki öğretmenlerin yeterlik algılarını sınıf yönetim becerilerine ve bazı değişkenlere göre incelediği çalışmanın sonucunda, kıdemi bakımından 14-22 yılında olan öğretmenlerin, kıdemi 13 yıl-altında olan öğretmenlere kıyasla yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu bulunmuştur.

Gençtürk ve Memiş (2010) de ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kıdemleri arttıkça olumlu yönde geliştiğini göstermektedir. Öğretmenler, genel yeterlik düzeylerinde ve öğrenci katılımı ile sınıf yönetimi alt boyutlarında, sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine kıyasla kendilerini daha yeterli hissetmektedirler.

4.2. Öneriler

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenlerin kendilerini en az yetkin hissettiği konunun davranış yönetimi olduğu bulunmuştur. Bu anlamda okul idarecilerinin öğretmenlere uzmanlar aracılığıyla seminerler düzenlemesi önerilmektedir. Özellikle okul öncesi öğretmenlerinin yetkinliklerini geliştirecek seminerlerin de düzenlenmesi önemli görülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçlarını karşılayacak, öğretim ortamlarını daha çok iyileştirecek standartlara sahip düzenlemelere yönelik eğitim politikaları geliştirilmesi önerilmektedir.

Öğretmenlerin öğrenim durumlarının davranış yönetimleri ile yetkinliklerini etkilediği düşünüldüğünde, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora eğitimi almasının daha çok önü açılmalıdır. Öğretmenlerin lisansüstü düzeyde eğitim almaları özendirilmelidir.



Temel eğitim öğretmenlerinin yetkinlik algılarını belirleyen ve yordayandaha fazla nitel ve nicel desenli çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akça, F.; Demir, S. ve Yılmaz, T. (2015), "The comparison of academic locus of control and the perceptions of self efficacy teacher candidate", *International Journal of Innovative Research in Education*, 2(1): 1-9.
- Aksu, F. (2009), *İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinin Yeterlik Algularının Sınıf Yönetimi Becerilerine Ve Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Maltepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Atıcı, M. (2001a), "Öğretmen yetkinliği", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 26: 195-209.
- Atıcı, M. (2001b), "Yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7: 483-499.
- Atıcı, M. ve Cabaroğlu, N. (2013), Davranış yönetiminde yetkinlik algısı ölçeği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(2): 223-228.
- Balcı, A. (2001), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Baloğlu, N. ve Karadağ, E. (2008), "Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve Ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56: 571-606.
- Bandura, A. (1977), "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84(2): 191-215.
- Bandura, A. (1993), "Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning", *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148.
- Bozkurt, N. (2004). İlköğretim öğretmenlerinde, stres yaratan yaşam olayları ve stresle başa çıkma tarzlarının çeşitli değişkenlerle ilişkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6-9.
- Bulut, N. B. (2004). İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Algularının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(4), 443-452.
- Çelikkaleli, Ö. ve Avcı, R. (2015), "Öğretmenlerin empatik eğilimi ve sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları arasındaki ilişki: Öğretmenlerin kişilerarası yetkinliğinin rolü". *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 61-87.
- Demir, T. (2015), *Okul öncesi Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algularının ve Sınıf Yönetimi Stratejilerinin Çocuk-Öğretmen İlişkileri Üzerindeki Etkileri*. Ege Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Okul öncesi Eğitimi Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir.
- Eker, C. (2014), "Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlilik inanç düzeyleri üzerine bir araştırma", *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1): 162-178.
- Eren, E. (2000), *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*, Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş., İstanbul.
- Ertan, C. (2016), "Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlilik inançlarının mezuniyet türüne göre incelenmesi: Bir nedensel karşılaştırma araştırması", *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*. 5(14): 223-249.
- Fives, H., ve Buehl, M. M. (2009), "Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale", *Journal Of Experimental Education*, 78(1): 118-134. doi:10.1080/00220970903224461
[http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=45198861&lang=tr&site=ehost-live\(17.05.2017\)](http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=45198861&lang=tr&site=ehost-live(17.05.2017))
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010), "İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi", *İlköğretim Online*, 9(3): 1037-1054.
- Güvenç, E. (2012), "Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve denetim odakları", *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33: 64-80.



İpek, S. (2015), *Temel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Öz-Yeterlik İnançları Ve Mesleki Tutumları (Rize İli Örneği)*. Avrasya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yönetim Bilimleri Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.

Jones, A. G. (2015), *The relationship between elementary teachers' years of experience and their self-perceived pedagogical competence in Alabama elementary schools* (Order No. 3718908). Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1713693569). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1713693569?accountid=16382>

Korkut, K. (2009), *Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları İle Sınıf Yönetimi Beceri Algıları Arasındaki İlişki*. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Burdur.

Küçükkaragöz, H.; Akay, Y. ve Canbulat, T. (2013), "Rotter İç-Dış Kontrol Odağı Ölçeğinin Öğretmen Adaylarında Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", *Akademik Bakış Dergisi*, 35: 1-12.

Martin, N. K.; Yin, Z. ve Mayall, H. (2007), "The attitudes & beliefs on classroom control inventory- revised and revisited: A continuation of construct validation", *Journal of Classroom Interaction*, 42(2): 11-20.

Martin, N. K. ve Sass D. A. (2010), "Construct validation of the behavior and instructional management scale", *Teaching and Teacher Education*, 26: 1124-1135.

Martin, N. K.; Sass, D. A. ve Schmitt T.A. (2012), "Teacher efficacy in student engagement in instructional management, student stressors, and burnout: A theoretical model using in-class variable to predict teachers' intent to leave", *Teaching and Teacher Education*, 28: 546-559.

Rotter, J. B. (1966), "Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement", *Psychological Monographs*, 80: 1-28.

Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., Serin, O., & Serin, U. (2004). Öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını etkileyen faktörler. *Çağdaş Eğitim*, 29(311), 16-27.

Savran, A. ve Çakıroğlu, J. (2003), "Differences between Elementary and Secondary Preservice Science Teachers' Perceived Efficacy Beliefs and their Classroom Management Beliefs", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(4): 15-20.

Senemoğlu, N. (2010), *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim; Kuramdan Uygulamaya*, Pegem Akademi, Ankara.

Serin, N. B., Serin, O., & Ceylan, A. (2010). Affective characteristics of university students about English course and their attitude and thoughts toward the course. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1936-1939.

Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001), "Teacher efficacy: capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, 17: 783-805.

Yılmaz Toplu, N. (2012), *Okul Öncesi ve İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Düzeyleri*. Adnan Menderes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın.

Extended Abstract

Covering pre-school education and elementary school education, basic education is the main step of the school life for the children. Therefore, at the basic education, it is important that make the academic education process desirable for the children. In this way, all the qualities of the teachers and their perceptions of their abilities can play a decisive role in the quality of the education which they apply. Teacher's beliefs to their profession, to their students, to their abilities and even how a children should be educated can be related with the teachers fulfill their roles in the class well. For this reason, to study on the teacher's perceptions of their efficacy is crucial in terms of understanding the class management tendencies and perceptions of the teachers. The ability of the teachers efficacy is thought to be an important variable in order to figure out of the effective class management practices. Because of this, this research has studied the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their efficacy. In addition, their efficacy of the basic education teachers were examined according to independent variable such as their departments and age, their length of service, educational background. Descriptive survey model was used in this



study. The dependent variable of there search is the efficacy of the basic education teachers. The independent variables of the study are their departments and age, their lenth of the service and educational background. The universe of the research consists of 2613 pre-school and class-teachers employed at state schools in Izmit, Golcuk and Gebze in the province of Kocaeli. The sample of the research consists of 289 pre-school and classteacher semployed at independent state nurseryschools, nurseryclasses, and primaryschools during 2016-2017 academic year. Simple Random Sampling was conducted to determine the sample of the research. When determining the samples, the factors such as the diversity of the schools in terms of their socio-economic status and the fact that the density of the population is relatively intense from other provinces has been take into account. ‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ was applied to evaluate the efficacy of the teachers. This scale was first improved by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) and it was adapted into Turkish by Baloğlu and Karadağ (2008).‘Ohio Teacher-Efficacy Scale’ is made up of sub dimensions of ‘Behavioural Management’, ‘Motivation’, ‘Guidance’, ‘Teaching Skills’, and ‘Assessment and Evaluation’. The data was collected from the participants online. The data of the research was analysed with the SPSS 18 program. In the analysis of the data, ‘arithmetic average and standard deviation’, ‘independent samples t-test’, ‘one-way analysis of variance (ANOVA)’ and ‘LSD importance test’ wereused. It was found at the end of the research that their perceptions of classteachers efficacy were higher than pre-school teachers. In addition, the teachers employed at Basic Education according to their perceptions of their efficacy showed different characteristics in terms of various variables. The efficacy of the masters graduate teachers are higher than those of undergraduate teachers in terms of "guidance", "behavioural management" and "teachingskills". Teachers “motivation,” and “assessment and evaluation”sub-dimensions did not show a significant differences in efficacy according to “their educational background”. Moreover, the efficacy of teachers didn’t show a significant difference in all the subdimensions accordingto "theirlenth of the service" and "theirage". As a result of this research, it was found that the teachers feel that the least efficacy in behavior management. In this sense, it is recommended that school administrators should organize seminars to teachers through specialists. It is importantto organize seminars especially to improve the efficacy of pre-schoolteachers. More qualitative and quantitative studies can be conducted in order to determine and predict the efficacy perceptions of the basic education teachers.

Gözde ÖZENÇ İRA, completed herbachelordegree intheprimaryschoolteachingfrom İstanbul Aydın University in 2014. In 2017, shegainedmastersdegreefromprimaryschooleducationprogram in socialsciencesinstitute of Kocaeli University (Gözde ÖZENÇ İRA, lisans derecesini 2014 yılında İstanbul Aydın Üniversitesi sınıf öğretmenliği alanında tamamladı. 2017 yılında, Kocaeli Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümü ilköğretim ana bilim dalında yüksek lisans derecesini tamamladı).

Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, received herbachelordegree in 1997 at Hacettepe Universityandshecompleted her master’sdegree at Hacettepe University in 2000. Shereceived her PhDdegree in 2004 at Hacettepe University. She is an academicmember at thepre-schooleducationdepartment of education of Kocaeli University (Elif ÇELEBİ ÖNCÜ, Hacettepe Üniversitesinde 1997 yılında lisans derecesi almıştır ve yüksek lisans derecesini Hacettepe Üniversitesinde 2000 yılında tamamladı.Doktora derecesini 2004 yılında Hacettepe Üniversitesinde almıştır. Kocaeli Üniversitesi, okul öncesi öğretmenliği bölümü, eğitim fakültesinde öğretim üyesidir).