

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA
PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ-OLUŞUM TÜRLERİYLE, MESLEKİ
ETKİLİLİK ALGILARI VE TERCİH ETTİKLERİ
ÖĞRETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

SEVAL EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
01707209

TEZ DANIŞMANI
PROF. DR. MÜNİRE ERDEN

İSTANBUL
2007

TC
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM DOKTORA PROGRAMI

DOKTORA TEZİ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN
ÖZ-OLUŞUM TÜRLERİYLE, MESLEKİ
ETKİLİLİK ALGILARI VE TERCİH ETTİKLERİ
ÖĞRETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

SEVAL EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE
01707209

Tezin Enstitüye Verildiği Tarih: 06.11.2007

Tezin Savunulduğu Tarih: 11.10.2007

Tez Oy birliği / Oy çokluğu ile başarılı bulunmuştur.

Unvan Ad Soyad

İmza

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Münire ERDEN

Jüri Üyeleri : Prof. Dr. Ayla OKTAY

Prof. Dr. F. Betül AYDIN

Doç. Dr. Seval FER

Yard. Doç. Dr. Nermin ÇİFTÇİ

İSTANBUL

EKİM 2007

ÖZ

İLKÖĞRETİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZ-OLUŞUM TÜRLERİYLE, MESLEKİ ETKİLİLİK ALGILARI VE TERCİH ETTİKLERİ ÖĞRETME STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE Ekim, 2007

Araştırmanın amacı, İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının öz-oluşum türlerine ve tercih ettikleri öğretim stillerine göre incelenmesidir. Araştırmanın modeli ilişkiisel tarama modeli olarak seçilmiştir.

Araştırmanın evrenini, İstanbul'da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile 6.-8. sınıflarda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Bilgisayar, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırmada örneklem tayini oransız küme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. 1691 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur.

Araştırmada kullanılan birinci ölçek, öğretmenlerin öz-oluşum türlerini saptamak amacıyla Singelis (1994) tarafından geliştirilen ve Çukur tarafından Türkçe'ye uyaranan "Öz-oluşum Ölçeği"dir. Araştırmacı tarafından ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. İkinci ölçek öğretmenlerin öz-yeterliklerini saptamak amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen "Öğretmen Yeterlik Ölçeği" dir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması, yapı geçerliği ve güvenirlik çalışması Diken (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .71 olarak hesaplanmıştır. Ölçme araçlarından üçüncüsü, öğretmenlerin öğretim stillerini saptamak amacıyla Mamchur (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Saban tarafından yapılan "Yetişkinler İçin Tıp Göstergesi Envanteri" dir. Envanterin güvenirlik çalışması, araştırmacı tarafından yapılmıştır. Test-tekrar test yöntemi ile elde edilen güvenirlik katsayısı .68; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise .79 olarak hesaplanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla kullanılan bir diğer veri toplama aracı da "Kişisel Bilgi Formu"dur.

Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri, okul türü, mesleki kıdemleri arasında anlamlı farklılaşma saptanmıştır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mezun oldukları okul türü ve branşları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır.

Ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermezken, öğretmenlerin öğretim stilleri ile öz-oluşum türleri arasında anlamlı farklılık bulunmuştur

Anahtar Kelimeler: İlköğretim öğretmeni, öz-oluşum, öz-yeterlik algısı, öğretim stili.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIPS AMONG KINDS OF SELF-CONSTRUAL, VOCATIONAL EFFICACY PERCEPTIONS AND PREFERRED TEACHING STYLES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

October, 2007

The aim of the research is to examine the relationships among the kinds of self-construal, perception of vocational efficacy and preferred teaching styles of elementary school teachers. The research is a relational scanning model.

The population of the research is consist of teachers who are working in public and private elementary schools in İstanbul. These teachers are working in the department of primary school education, Turkish language, math, social science education, science education, music, art, foreign language, computer education and religious culture and moral knowledge education.

The sample was selected by unproportional cluster method. 1691 teachers of above school were participated in the research.

The first measurement is Self-Construal Scale it's used to define the kinds of self-construal of teacher. The scale was developed by Singelis (1994) and adapted to Turkish by Çukur. Cronbach Alpha level is .72 calculated by the researcher.

The second scale, Teacher Efficacy Scale, was used to define self-efficacy of teachers. It was developed by Gibson & Dembo (1984) and revised by Guskey & Passaro (1994). Turkish adaptation, validity and reliability analysis were done by Diken (2005). Coefficient consistency value is .71.

The third measurement is A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory and Teaching Style. The inventory was used to define teaching styles of teachers, developed by Mamchur (1996) and translated to Turkish by Saban. Reliability analysis was done by the researcher by using test-re-test and Cronbach Alpha coefficient. The values were .68 and .79 respectively.

The order to define personal information of teachers, Personal Information Sheet was also used.

The result of the study showed that, perception of self-efficacy of elementary school teachers is different in terms of gender, kind of school and vocational seniority. There is no meaningful difference between perception of self-efficacy and kind of graduated school, the major. Moreover there is no difference between kind of perception of self-efficacy and teaching styles whereas there is a meaningful relationship between teaching styles and kind of self-construal.

Key Words: Elementary school teachers, self-construal, perception of self-efficacy, teaching styles.

ÖNSÖZ

Bu çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz-oluşum türleriyle öz-yeterlik algıları ve tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma konusunun tespitinden itibaren araştırmanın uygulanması ve sonuçlandırılmasında bilgisini ve her türlü desteğini benden esirgemeyen sevgili danışmanım Prof.Dr. Münire ERDEN'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Akademik yaşantımda her zaman bilimsel ağırlığıyla beraber, bir anne şefkatini de hissettiğim Prof.Dr. Ayla OKTAY'a, akademik ortama adım atmamda beni yüreklendiren ve desteğini esirgemeyen Prof.Dr. Betül AYDIN'a teşekkür ederim.

Araştırmada kullanılan "Öğretim Stilleri Envanteri"ni kullanmama izin veren Doç. Dr. Ahmet SABAN'a, "Öz-Oluşum Ölçeği"ni kullanmama izin veren Yard. Doç. Dr. Cem Şafak ÇUKUR'a, "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği"ni kullanmama izin veren sevgili arkadaşım Yard. Doç. Dr. İbrahim Halil DİKEN'e en içten teşekkürlerimi sunarım. Araştırma sırasında beni yüreklendiren ve kaynaklarını ardına kadar açan Doç. Dr. Asiye KUMRU'ya da teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca tezimin istatistiksel analizlerinde büyük yardımlarını gördüğüm sevgili kardeşim Esra EMİNOĞLU ve arkadaşım Yard. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a, araştırmam boyunca sonsuz sabırla her konuda bana yardımcı olan eşim Öğr. Gör. Dr. Coşkun KÜÇÜKTEPE'ye, küçücük yüreğine bir yetişkinden bile beklenmeyecek kadar çok sabrı sığdıran biricik yavrum Nazlı Şevval'e ve benim bu günlere gelmemde en büyük payı olan ve her zaman desteklerini arkamda hissettiğim canım anneme ve babama en içten teşekkürlerimi sunarım.

İstanbul; Ekim, 2007

Seval EMİNOĞLU KÜÇÜKTEPE

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAY SAYFASI

| | |
|---|-----------|
| ÖZ | iii |
| ABSTRACT | iv |
| ÖNSÖZ..... | v |
| İÇİNDEKİLER | vi |
| TABLolar LİSTESİ..... | vii |
| 1. GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu | 1 |
| 1.1.1. Öz-Yeterlik..... | 2 |
| 1.1.1.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı..... | 11 |
| 1.1.2. Öz-Oluşum | 16 |
| 1.1.2.1. Bireyci Değerler | 22 |
| 1.1.2.2. Toplulukçu Değerler | 22 |
| 1.1.2.3. Hem Bireyci Hem Toplulukçu Değer | 23 |
| 1.1.3. Öğretme Stilleri | 25 |
| 1.2. Problem Cümlesi | 35 |
| 1.3. Alt Problemler | 35 |
| 1.4. Araştırmanın Önemi | 36 |
| 1.5. Sayılıtlar | 38 |
| 1.6. Sınırlılıklar | 38 |
| 1.7. Tanımlar | 38 |
| 2. İLGİLİ LİTERATÜR..... | 40 |
| 2.1. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar | 40 |
| 2.2. Öz-Oluşum İle İlgili Araştırmalar | 47 |
| 2.3. Öğretme Stilleri İle İlgili Araştırmalar | 51 |
| 3. YÖNTEM..... | 63 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 63 |
| 3.2. Evren ve Örneklem | 63 |
| 3.2.1. Evren | 63 |
| 3.2.2. Örneklem..... | 63 |
| 3.3. Verilerin Toplanması | 65 |
| 3.3.1. Veri Toplama Araçları | 65 |
| 3.3.1.1. Öz-Yeterlik Ölçeği | 65 |
| 3.3.1.2. Öz-Oluşum Ölçeği | 66 |
| 3.3.1.3. Yetişkinler İçin Tıp Göstergesi Envanteri..... | 67 |
| 3.3.1.4. Kişisel Bilgi Formu | 68 |
| 3.4. Verilerin Analizi | 68 |

| | |
|--|-----|
| 4. BULGULAR | 69 |
| 4.1. İlköğretim Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular..... | 69 |
| 4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 69 |
| 4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 70 |
| 4.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 71 |
| 4.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 72 |
| 4.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 75 |
| 4.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öz-Oluşum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 80 |
| 4.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretme Stillerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 81 |
| 4.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretme Stillerinin Öz-Oluşum Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular..... | 84 |
| 5. YORUMLAR | 86 |
| 5.1 İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 86 |
| 5.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 87 |
| 5.3 İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 87 |
| 5.4 İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 88 |
| 5.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 89 |
| 5.6. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Öz-Oluşum Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 90 |
| 5.7. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretme Stillerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 90 |
| 5.8. Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Öz-Oluşum Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar..... | 91 |
| 6. SONUÇ VE ÖNERİLER | 93 |
| 6.1. Sonuçlar..... | 93 |
| 6.2. Öneriler..... | 94 |
| KAYNAKÇA | 98 |
| EKLER | 110 |
| Ek 1: Bilgi Formu..... | 110 |
| Ek 2: Öz-Oluşum Ölçeği..... | 111 |
| Ek 3: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği..... | 113 |
| Ek 4: Yetişkinler İçin Tıp Göstergesi Envanteri..... | 115 |
| Ek 5: İzin Yazıları..... | 117 |
| ÖZGEÇMİŞ | 119 |

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa No

| | | |
|---------------------|--|----|
| Tablo 3.1: | Araştırmaya katılan İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyet, çalıştığı kurum türü, mezun olunan kurum türü ve mesleki kıdemine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları..... | 64 |
| Tablo 3.2: | Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları..... | 65 |
| Tablo 3.3: | Öğretme Stilleri Envanteri Test-Tekrar Test ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları..... | 67 |
| Tablo 4.1 : | İlköğretim Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri | 69 |
| Tablo 4.2 : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 4.3: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları | 70 |
| Tablo 4.4a : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları | 71 |
| Tablo 4.4b : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları | 72 |
| Tablo 4.4c: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 72 |
| Tablo 4.5a : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları | 73 |
| Tablo 4.5b : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları..... | 74 |
| Tablo 4.5c: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 74 |
| Tablo 4.5d: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları..... | 75 |
| Tablo 4.6a : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları | 76 |
| Tablo 4.6b : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları | 77 |
| Tablo 4.6c: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları | 77 |

| | | |
|---------------------|--|----|
| Tablo 4.6d: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşması Durumu İle İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları..... | 78 |
| Tablo 4.7: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öz-Oluşum Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları | 81 |
| Tablo 4.8a : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretme Stillerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları..... | 82 |
| Tablo 4.8b : | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretim Stillerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları..... | 83 |
| Tablo 4.8c: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretim Stillerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları..... | 83 |
| Tablo 4.9: | İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Öz-Oluşum Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kay-Kare (X^2)Testi Sonuçları | 84 |

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Eğitimin temel amacı, bireyleri toplumla uyumlu hale getirmek ve toplumun gereksinim duyduğu niteliklerde insan gücü yetiştirmektir. Değişen dünya ile birlikte toplumun gereksinim duyduğu insan tipi de doğal olarak değişmektedir. Sanayi toplumlarında “fabrikasyon” olarak nitelenebilecek kitlesel eğitimlerle insan gücü yetiştirilmesi hedeflenirken, bilgi toplumlarında bireysel farklılıkları dikkate alan bir yaklaşımla yaratıcı, hızlı düşünebilen, katlanarak artan bilgiye ulaşma yollarını öğrenmiş bireyler yetiştirilmeye çalışılmaktadır. Eğitimle yetiştirmeye çalışılan insanın nitelikleri değişse de, eğitimde kalite arayışları değişmemektedir. Eğitimde etkililik ve verimliliği sağlama yolları ve yöntemleri her zaman eğitim çalışanlarının üzerinde durdukları en önemli konu olmuştur. Eğitimde kalite artırma çabaları, öğrenme öğretme süreçlerinde kullanılan strateji, yöntem ve materyallerin değişmesi ve gelişmesini sağlarken aynı zamanda da öğretmenler ile ilgili yeni yaklaşımlar ortaya koymuştur. Değişen bu konjonktürel yapı içerisinde eğitim iş göreni olan öğretmenlerin de rolleri değişmiş, ancak eğitim sürecindeki önem dereceleri değişmemiştir. Gerçekte de eğitimdeki kalitenin en önemli belirleyicisi öğretmenlerdir. Ancak günümüzde öğretmenlerin görevi bilgi kaynağı ve dağıtıcısı olmak değildir. Eğer böyle olsaydı öğretim işini günümüz eğitim teknolojilerini kullanarak daha etkilice yapmak mümkün olurdu. Oysa davranış bilimleri, öğretmenin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri, çeşitli alışkanlıkları yani kısaca kişilik ve mesleki özelliklerinin öğrencilerin tutum, davranışları ve akademik başarıları üzerinde ciddi etkiler yaptığını göstermektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini direkt olarak etkilemektedir (Büyükkaragöz, 1998, 72).

Öğretmenlerin öğrencileri üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesi, diğer bir ifadeyle hem bilgilerinin hem de kişiliklerinin öğrencileri olumlu yönde etkileyebilmesi için bazı özelliklere sahip olması gerekir. Öğretmen yetiştiren kurumların öğretmen

adaylarına kazandırmaya çalıştıkları bu özellikler, beş boyutta incelenebilir. Birinci boyut, öğretmene görevini yapmak için gerekli olan kişilik ve genel kültürle ilgili olan becerileri kapsamaktadır. İkinci boyut, öğretmenin branşına (konu alanına) ilişkin bilgi ve becerilerini kapsayan boyuttur. Üçüncü boyut, öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde gösterecekleri öğretim becerilerini (öz-yeterliklerini) içeren boyuttur. Dördüncü boyut, öğretmenlerin öğretim teknolojilerini kullanma konusundaki yeterliklerini, beşinci boyut da yukarıda sayılan dört boyutu öğretimdeki kaliteyi arttırabilmek amacıyla kaynaştırabilme ile ilgili becerilerini içermektedir (Erden, 2005; Ada, Ünal, 2004; Küçükahmet, 2000; Büyükkaragöz, 1998). Görülüyor ki, öğretmenlerin mesleki ve kişilik özellikleri onların, öğretmenlik mesleğini verimli bir şekilde icra edebilmeleri için oldukça önemlidir. Bu özellikler öğretmenlik eğitiminde de önemli boyutlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü, öğrencinin kişiliğinin gelişmesinde öğretmen önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenin zayıf kişiliği, başarısızlıklara ve eğitsel travmalara neden olabileceğinden, öğretmenin sağlam kişilikli ve mesleki açıdan da yeterli olması gerekmektedir (Türkoğlu, 1990, 98). Öğretmenin kişiliği (tutumları, davranışları, ihtiyaçları, değerleri v.b.) konusunda iki bini aşkın araştırma, farklı kişilik özelliklerine sahip öğretmenlerin öğrencilerini de farklı biçimlerde etkilediklerini ortaya çıkarmıştır (Küçükahmet, 2000, 115). Bu durum öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile kişilik özellikleri arasında ciddi ilişkiler olabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgudan hareketle bu çalışmada, öğretmenlerin önemli kişilik özelliklerinden olan öz-yeterlik algıları ile öz-oluşum türleri ve onların mesleki becerilerinden olan öğretim stilleri arasındaki ilişkiler araştırılmıştır. Bu nedenle öncelikle bu kavramları açıklamak problemi ortaya koymak açısından daha yararlı olacaktır.

1.1.1. Öz-Yeterlik

Öz-yeterlik, o mesleği yapanların, mesleğin gerektirdiği bilgi ve becerilerle ne derece donanımlı olduklarını, o mesleğin gerektirdiği duyuşsal davranışları ne derece gösterdiklerini ve insanların yapmış oldukları mesleklerinde kendilerini ne derece yeterli gördükleri ile ilgili bir kavramdır.

Öz-yeterlik kavramı Bandura'nın Sosyal Öğrenme kuramı temele alınarak Schunk tarafından geliştirilmiştir (Açıkgöz, 1998, 23). Bu nedenle öz-yeterlik kavramını

açıklayabilmek için öncelikle öz-yeterlik kavramının temel dayanağı olan sosyal öğrenme kuramını kısaca açıklamak yararlı olacaktır.

Sosyal öğrenme kuramına göre bireyin davranışları, davranışçı ve bilişsel kuramlardan farklı olarak bireyin çevresi ve zihinsel yetenekleri ile bireyin öz-yeterlik algısı sonucu oluşur. Bandura (1997)'ya göre, çevresel değişkenler ve bilişsel özellikler kadar, öz-yeterlik, bağımlılık, başarı vb. özellikler de bireyin davranışlarında etkilidir. Buna göre sosyal öğrenme kuramının dayandığı altı temel ilke vardır:

Karşılıklı Belirleyicilik: Öğrenmeyi; birey, çevre ve davranış olmak üzere üç temel etken birlikte oluşturur. Bireyin karakteristik özellikleri, kişiliği, düşünceleri, beklentileri ve inançları üçgenin bir köşesinde yer almaktadır. Diğer köşede ise davranış yer alır. Kişi kendi davranışı ile hem kendi kararlarını etkilemekte hem de diğerlerinin kişiye göstereceği tepkiye neden olmaktadır. Üçüncü köşede ise çevre yer alır. Bir yandan çevresel faktörler bireyin kararlarını etkilerken, diğer yandan çevrede olan olaylar, bireye nasıl davranması gerektiği ile ilgili olarak yol gösterici olabilmektedir (Yeşilyaprak ve diğ., 2006, 227).

Sembolleştirme Kapasitesi: Bandura'ya göre, insanlar dünyada gördüklerini zihinlerinde sembolleştirirler (Tuckman, 1992, 32). Bandura kişilerin, olayları sembolik olarak algıladığını ve bilişsel olarak betimlediklerini savunur. İnsanlar düşünce gücüne sahip olduğu için, çevre ile etkileşime girdiklerinde bir çok nesneyi görmekte ve onlarla ilgili özellikleri öğrenmektedirler (Demirbaş, Yağbasan, 2006, 340).

Öngörü Kapasitesi: Geçmişte kazanılan semboller doğrultusunda geleceğe ilişkin yordama yapabilme durumudur. Birey sembolleştirme kapasitesini de kullanarak gelecekte davranışları sonucunda karşılaşması muhtemel olan sonuçları gözden geçirmektedir. Böylelikle kendi geleceğini kontrol etmeye çalışmaktadır (Korkmaz, 2005, 136). Bandura (1986)'ya göre, insanlar beklentilerini karşılama durumunu dikkate alarak hedefler oluştururlar ve buna bağlı olarak gelecekle ilgili planlar yaparlar. Gelecekteki yaşantısında başkalarından görebileceği davranışlara karşı nasıl davranması gerektiği ile ilgili ön hazırlık yaparlar. Düşünme etkinlikten önce geldiğinden insanlar ileriye düşünmelidir.

Dolaylı Öğrenme Kapasitesi: İnsanlar, özellikle çocuklar, genellikle başkalarının davranışlarını ve davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek öğrenirler. Kuşkusuz kendileri de bazı şeyleri yaparak ve kendi davranışlarının sonuçlarını görerek çok şey öğrenebilirler. Ancak, yaşam sadece insanların kendi yaptıklarından öğrenmelerini içerseydi çok sınırlı kalırdı. Başkalarının deneyimlerini gözlemleyerek de çok şey öğrenmekteyiz (Senemoğlu, 1998, 230).

Öz Düzenleme Kapasitesi: İnsanlar yaşamlarından öncelikle kendileri sorumludur. Yaşamlarının nasıl olması gerektiği konusunda kendileri karar verir ve bu doğrultuda davranımda bulunurlar. Dolayısıyla diğer insanlardan etkilenme söz konusu olsa dahi düşünce süreçlerini kullanarak kendi yaşamlarına yön verirler. Çevrelerinden öğrendiklerini kendi yaşam dinamikleri içinde nasıl kullanacaklarına kendileri karar verirler. Örneğin, ne kadar uyuyacağı, neleri yiyeceği, nerede nasıl davranışlarda bulunacağı bireyin kendi kontrolündedir (Aydın ve diğerleri, 2005).

Öz Yargılama Kapasitesi ve Öz-Yeterlik: Sosyal öğrenme kuramının son ve en önemli ilkesidir. İnsanlar kendileri hakkında düşünür ve düşündüklerini açıklayabilirler. Bireyler kendi fikir ve düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilir. İnsanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durumdur. Bu olgu öz-yeterlik (self-efficacy) kavramıyla açıklanmıştır (Yeşilyaprak ve diğerleri, 2006, 229).

Sosyal Öğrenme kuramında bireyin kendisi hakkında sahip olduğu fikirler olarak kavramlaştırılan öz-yeterlik, bireyin kendisinin farkında olmasıdır. Bandura'ya göre, yaşamla mücadele ederken hissedilen yeterlik ve beceri duygusunu anlatan kendine saygı veya kendilik değeri duygusunu anlatan öz- yeterlik (yeterli benlik) davranışlarımızı pek çok şekilde etkileyebilmektedir. Bandura (1986,12)'ya göre öz-yeterlik;

“Bireyin davranışlarının oluşmasında etkili olan bir nitelik olup, bireyin belirli bir performansı göstermek için gereken etkinlikleri organize edip, başarılı bir şekilde yapma kapasitesi hakkında kendisine ilişkin yargıdır. Buna göre bireyin sahip olduğu öz-yeterlik algıları bireyin davranışlarında açıkça gözlemlenebilir. Çünkü bir işle ilgili öz-yeterlik algıları yüksek olan bir birey dışarıdan güdülenmeye ihtiyaç duymadan o işi iç motivasyonu ile yapar.”

Tschannen-Moren, Hoy (2001, 784-804) ise öz-yeterlik kavramını “kişinin yeni bir durum karşısında başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisinden beklentileri” olarak açıklamaktadırlar.

Woolfolk (2000, 1-20) ise öz-yeterliği; "kişinin kendi yeteneklerini organize edebilmesi ve karşılaştığı yeni bir durumla ilgili yeterlik geliştirebileceğine olan inançları olarak tanımlamaktadır.

Öz-yeterlik kavramına ilişkin tanımlar dikkate alındığında, bireyin öz-yeterliğinin, bir işi yapma performansı ile ilgili gerçek durumunu değil, o işi yapıp yapamayacağına olan inançlarını yansıttığı anlaşılmaktadır.

Öz-yeterliği yüksek olan bir birey, hangi etkinlikleri yapabileceği, ne kadar çaba harcayacağı, karşılaştıkları güçlüklerle nasıl baş edebileceği, ne derece kaygı ya da güven duyabileceği konularında bilgi sahibidir (Koç, 2003, 102).

Bandura (1997)'ya göre yeterlik inançlarının; öğrenci yeterliği, öğretmen yeterliği ve toplum yeterliği gibi türleri vardır. Buna göre öz-yeterlik algısı, kişisel yetenek veya grup yeteneği ile ilgili algılar olup, tam anlamıyla bu yeteneklerin doğru değerlendirmesi değildir. Bu önemli bir ayrımdır; çünkü insanlar genelde kendilerinin gerçek yeteneklerini değerlendirirken daha az ya da daha çok değer biçerler ve bu değerlendirmeler, devam etmek için seçtikleri eylemlerin ve bu eylemlere sarf ettikleri çabaların sonucu olabilir. Yeteneklere daha fazla ya da daha az değer biçmek, sahip oldukları yetenekleri kullanma derecelerini de etkileyebilir. Bandura (1997)'nın gözlemlediği gibi; "yetenek sadece kullanıldığı sürece yararlıdır." İnsanların zor görevlere yaklaşımını ve bu görevleri yürütmesini sağlayan özgüven; onların, yeteneklerinden yeterince yararlanıp yararlanmadıklarını belirler. Kişinin kendi yetenekleri hakkındaki kişisel şüpheleri, onun en üst düzeydeki yeteneklerini bile olumsuz yönde etkileyebilir. Örneğin; Bouffard-Bouchard, Parent, Larivee (1991,153-164) matematikte aynı düzeyde yeteneğe sahip olan çocukların öz-yeterlik inançlarının gücüne bağlı kalarak matematik problemi çözmedeki başarılarının büyük oranda farklılık gösterdiğini gözlemlemiştir.

Öz-yeterlik kavramı, kendini anlama, kendine değer verme ve öz-güven gibi kişisel kavramlardan farklıdır. Öz-güven, kişinin kendi karakterinin etkili bir şekilde değerlendirmesini yansıtan bir özellik olup, bireyin genellikle kendisiyle ilgili duygusal değerlendirmesinin bir yansıması olarak kabul edilir. Öz-yeterlik ise; doğuştan gelen bir özellik değil, kişinin iş kapasitesi hakkındaki kendine özgü yargısıdır (Gist, Mitchell, 1992, 183-211). Örneğin; bireyin kayak veya resim yapma gibi belirli aktivitelerde yeteneği az olabilir, ancak öz-güven duygusunda azalma

hissetmez. Çünkü bu aktiviteyi iyi yapmaya önem vermez. Öte yandan yüksek başarıya ulaşan kişiler yeteneklerini çok iyi derecede sergiledikleri halde kendilerini olumsuz şekilde değerlendirebilirler. Çünkü onlar kendilerine ulaşılması güç olan kişisel hedefler koymuşlardır. Eğer bu tür kişilerin başarılarını önemli bazı insanlar takdir etmezse, toplumca değer verilmeyen bir grubun üyeleriye ya da yetenekleri başka kimselere zarar veriyorsa çok yeterli olmalarına rağmen, kişiler kendi öz değerlerini sorgulayabilirler (Bandura,1997). Benliği referans alan çeşitli davranışları gerçekleştirme yeterliği ve bireysel yeterlik inançları; bireyin davranışlarını benlik algısı ve öz-saygıdan daha iyi yordar (Pajares, Miller, 1994, 195). Aslında Bandura (1986); benliği (öz) temel alan yapılardan benlik algısının, öz-yeterlik inançları ile ilişkili olduğunu savunur. Bireyin öz-yeterlik algısı, benlik algısının iş başarısındaki etkilerini yaratmaktadır. Bütün bu açıklamalardan bireyin öz-yeterlik algılarını etkileyen bazı etmenler olduğu anlaşılmaktadır. Bu etmenler aşağıda kısaca açıklanmaktadır.

1) Başarı: Bandura'ya göre öz-yeterlik kişinin kendi başarılarından etkilenir ve başarı öz-yeterlik algısını artırırken, başarısızlık öz-yeterlik algısını azaltır. Schunk'a göre, öz-yeterlik algısı başkalarının özellikle benzer durumdakilerin başarılarından da etkilenir. Örneğin, arkadaşlarının yaptığını kendisinin de yaptığını gören çocuk, kendini yeterli hissetmeye başlar (Açıkgöz, 1998, 28). Başarı hissi, yeterlik duygusunu kuvvetlendirir. Yeterlik duygusu tam anlamıyla gelişmeden karşılaşılan başarısızlıklar, yeterlik algısının gelişimini olumsuz yönde etkiler. Başarısızlık karşısında çabuk toparlanabilmek, engellerin üstesinden gelmede çaba harcanması gerektiği bilincine varılmasını gerektirir. Karşılaşılan bazı engel ve problemler, "Başarı özel bir çaba gerektirir" düşüncesinin kazandırılmasında etkili olabilir. İnsanlar, başarı için gerekli olan şeyin kendilerinde var olduğuna ikna olurlarsa, güçlüklerle rağmen yılmadan devam etmeyi öğrenebilirler. Zor zamanlarında bundan güç alarak, zorluklar karşısında daha güçlü olabilirler (Bandura, 1997, 166)

2) Sözel İkna: Bandura (1997, 168) 'ya göre bireyin verilen bir görevi yerine getirmek için gerekli yeterliğe sahip olduğu sözel bir biçimde kendisine ifade edilirse, birey engellerle karşılaştığında eksikliklerine takılıp yeterliklerinden şüphe etmek yerine işine daha fazla sarılıp daha fazla çaba sarf edecektir. Açıkgöz (1998, 30)'e göre, bu etkinin kalıcılığı azdır. Özellikle böyle düşüncelerden sonra başarısızlık duygusu gelirse, öz-yeterlik algıları zedelenir. Bandura (1997, 168),

bireyin yeterlik duygusunun gelişiminde sözel ikna yöntemini kullanmanın tek başına yeterli olmayabileceğini belirtir. Belli yeterliklerden yoksun olduğuna inandırılan bireyler, potansiyellerini yükseltebilecek zor işlerden kaçınma eğilimindedirler ve zorluklar karşısında kolayca pes edebilirler.

3) Fizyolojik göstergeler: Kalp çarpıntısı, terleme ve kaygı gibi fizyolojik göstergelerde öz-yeterliği etkiler (Açıkgöz, 1998, 30). Stres gibi problemler, bireyin performansının düşmesine neden olmaktadır. İnsanlar güç gerektiren işleri yaparken duydukları acı ve ağrıları fiziksel yetersizlik olarak algırlar. İnsanların içinde bulunduğu ruh hali de yeterlik algısına yönelik duygu ve düşüncelerini etkiler. Olumlu ruh hali içinde olan bireylerin yeterlik duygusu artarken, olumsuz ruh hali bu duyguyu azaltır.

4) Dolaylı Tecrübeler: Bandura (1998), güçlü bir yeterlik duygusu oluşturmanın bir diğer yolunun toplumda örnek aldığımız kişilerden kazandığımız dolaylı tecrübeler olduğunu savunur. Başarıya ulaşmak için çaba gösteren insanların bu çabalarına tanık olan bireyler, kendi yetilerini benzer durumlarda başarı elde etmede kullanmayı öğrenirler. Aynı biçimde, yoğun çabalara rağmen insanların başarısız olduklarına tanık olan bireylerde ise yeterliklerine yönelik güven ve motivasyon azalması gözlemlenebilir. Öz-yeterlik duygusunun model alma yoluyla gelişiminde, modellere duyulan yakınlığın etkisi büyüktür. Benzerlik ne kadar fazla ise, modellerin başarı ve başarısızlıklarının ikna ediciliği de o kadar fazla olur. Ancak eğer insanlar çevrelerindeki modelleri kendilerinden farklı görüyorlarsa bu modellerin davranışlarından fazla etkilenmezler.

5) Çevre ve Geçmiş Yaşantılar: Bireyin öz-yeterlik algısı, yaşadığı çevreden ve geçmiş yaşantılarından önemli derecede etkilenir. Farklı şehirlerde veya farklı ülkelerde yaşayan insanların öz-yeterlikleri algılamalarında farklılıklar görülür. Aynı meslekleri yapsalar bile, kültürleri farklı olan, farklı yerlerde yaşayan insanların öz-yeterlikleri birbirlerinden farklıdır. Öz-yeterlik algıları evrensel olmamasına karşın, benzer kültürlerde benzer özellikleri görmek mümkündür (Bandura, 2001).

Öz-yeterlik inançları, kişilerin duygularını, düşüncelerini, motivasyonlarını ve davranışlarını belirler. Öz-yeterlik algılarının bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme süreçleri olmak üzere başlıca dört ana süreç üzerinde çeşitli etkileri vardır (Bandura, 1998). Bu süreçler aşağıda kısaca açıklanacaktır.

A) Bilişsel Süreç: Öz-yeterlik inançlarının zihinsel süreçler üzerinde çeşitli etkileri vardır. Kişisel hedeflerin oluşumu, bireyin kendi yeteneğinin öz-değerlendirilmesinden etkilenir. İnsanların öz-yeterlik algısı ne kadar güçlü olursa, kendileri için o kadar zor hedefler koyar ve bu hedeflerine daha sıkı bağlanırlar.

Bir davranışın birçok aşaması önce düşüncede organize edilir. Öz-yeterlik algısı yüksek olanlar, pozitif rehberlik sağlayacak başarılı sahneleri hayal eder ve performansla desteklerler. Kendilerinin yeterliklerinden şüphe edenler başarısız senaryoları gözünde canlandırır ve sonu başarısızlıkla bitecek şeylerin üstünde dururlar. Bu türlü kişisel kaygılarla savaşırken bir işi başarmak zordur. Düşünmenin önemli fonksiyonlarından biri, insanlara olayları tahmin etme ve yaşamlarını etkileyecek olayları geliştirme yeteneği sağlamasıdır.

İnsanların başarısızlıklar, olumsuzluklar ve baskılı talepler karşısında görevine bağlı kalmaları için güçlü bir yeterlilik hissine sahip olmaları gerekir. Bireyler sorumluluklarını yerine getirirken çevrenin zor talepleriyle karşılaştıklarında öz-yeterlikleri hakkında kuşkuya kapılabilirler. Bu insanların analitik düşünceleri çok değişken olur, istekleri azalır ve performans kaliteleri bozulur. Bunun aksine, kendini çabuk toparlayarak yeterlik hissini sürdürenler, kendilerine zor hedefler koyarlar ve başarı elde ettirecek analitik düşünce kullanırlar.

B) Motivasyonel Süreç: Öz-yeterlik inançları bireyin kendini motive edebilmesi açısından oldukça önemlidir. Bir çok insan, motivasyonu bilişsel bir şekilde üreterek, ne yapabilecekleri hakkında öz-yeterlik inançlarını oluştururlar ve muhtemel davranışlarının sonuçlarını tahmin edebilirler. Kendileri için hedefler koyarlar ve iyi bir geleceğe sahip olmak için yapabileceklerini planlarlar. Örneğin; bu hedeflere ne kadar çaba harcanmalı?, karşılaşılan zorluklarla ne kadar süre mücadele etmeli; gibi soruların yanıtlarında öz-yeterlik inançları idareyi ele alır.

Çeşitli teorilerin oluşumuna etki edebilecek üç farklı bilişsel motive şekli vardır. Bunlar; nedensel atfetmeler, sonuç beklentileri ve bilişsel hedeflerdir. Öz-yeterlik algısı, bu üç türlü bilişsel motivasyonun etkisiyle hareket eder. Örneğin, nedensel atfetmede kendilerini çok yeterli hissedenler başarısızlıklarını yetersiz çabaya bağlarken kendilerini yetersiz hissedenler başarısızlıklarını düşük yeteneğe bağlarlar. Nedensel atfetmeler temelde motivasyonu, performansı ve etkili davranışları öz-yeterlik inançları yoluyla etkiler.

Öz-yeterliği gösterme kapasitesi ve birinin kendi başarısını değerlendirmesi motivasyonun önemli bir bilişsel mekanizmasını oluşturur. Bu durum açık ve zor hedeflerin motivasyonu sürdürdüğünü ve geliştirdiğini gösterir. Öz-yeterlik sürecinde motivasyonu düzenleme ve direkt harekete göre daha çok hedefler işler. Hedef koymaya dayanan motivasyon bilişsel karşılaştırma sürecini içerir. İnsanların davranışlarına yön verebilmesi ve hedeflerini yerine getirene kadar çaba göstermesi için kendileri için önemli hedeflere ihtiyaçları vardır.

Hedeflere ya da bireysel standartlara dayalı gelişen motivasyon, üç türlü benlik etkisinin hakimiyeti altındadır. Bunlar; kişinin performansı ile ilgili doyum ve doyumsuzluğu, hedeflerin belirlenmesinde öz-yeterlik algısı ve bireyin kat ettiği aşamaya dayanılarak hedeflerin yeniden düzenlenmesini içerir. İnsanların bireysel hedefleri, bu hedefler için ne kadar çaba harcamaları gerektiğini, zorluklarla karşılaştıklarında ne kadar dayanabileceklerini ve başarısızlığın etkilerinden kurtulabilme becerilerini etkiler. Yetilerinden şüphe duyan insanlar engellerle karşılaştıklarında ve başarısız olduklarında kolayca vazgeçebilirken, yetilerine güvenenler başarısızlık ihtimaline karşı işlerine daha sıkı sarılırlar. Bu şekilde yetilerine güvenen kişilerin istikrarlı direnişleri onları başarıya götürür.

C) Duyuşsal Süreçler: İnsanların kendi yetenekleri ile ilgili algıları, motivasyon düzeyleri kadar zorlu ve tehdit içeren durumlarla karşılaştığındaki stres ve depresyon düzeyini de etkilemektedir. Stresi kontrol altına almada öz-yeterlik algısı önemli rol oynar. Zorlukların üstesinden geleceklerine inanan kimseler rahatsız edici düşünce kalıplarını akıllarına getirme zler. Fakat zorlukların üstesinden gelemeyeceğine inananlar büyük bir endişeye kapılır, muhtemel zorlukların şiddetini büyütür ve çok seyrek meydana gelen olaylar hakkında endişelenirler. Öz-yeterlik algısı ile birlikte yeterliği kontrol eden düşünceler kaygı ve endişenin azaltılmasında önemli rol oynar.

Stres, fiziksel pek çok fonksiyonun bozulmasına neden olan başlıca etmenlerden biri olarak kabul edilmektedir. Stresin etkisini azaltmada, stresin nedenlerini göz önünde bulundurarak kontrol edebilme temel bir kuraldır. İnsanların stres gibi bir yükün altında kalması, zorlu hayat koşullarının değil, bununla baş edilme gücünü kendilerinde bulamamalarının sonucudur. Stresle başa çıkabileceğine inanan bir bireyin, strese neden olabilecek unsurlarla karşı karşıya kalması hiçbir biyolojik probleme yol açmazken bu gücü kendinde bulamayanların bağışıklı sistemleri, strese

yol açabilecek unsurlarla karşılaştıklarında tahribe uğrar. Bağışıklık sisteminin tahribi enfeksiyon riskini artırarak fiziksel bozuklukların ortaya çıkmasına ve hastalıkların daha hızlı ilerlemesine neden olur (Bandura,1998).

D) Seçme Süreci: İnsanlar kısmen yaşadıkları çevrenin ürünleridir. Bundan dolayı, öz-yeterlik algıları, bireyin seçtiği çevreyi ve etkinlik çeşitlerini etkileyerek yaşantıya şekil vermektedir. İnsanlar, öz-yeterliklerini aştığına inandıkları iş ve durumlardan kaçınırken, kendilerini yeterli gördükleri durumların üzerine giderler. İnsanlar yaptıkları seçimler yoluyla, hayatlarını şekillendirecek ilgi, beceri ve sosyal ilişkileri geliştirirler. Bireyin seçimlerini etkileyen her etmen, bireysel gelişimin yönünü de önemli ölçüde etkiler.

İnsan yaşamında meslek seçiminin önemli bir yeri vardır ve bireysel gelişim açısından önemli bir kaynak niteliği taşır. Davranış seçimini etkileyen her faktör insan gelişiminin yönünü de büyük ölçüde etkiler. İnsanların öz-yeterlik algısı ne kadar yüksek olursa, düşündükleri kariyer seçenekleri de o kadar genişler. Kariyer seçenekleri hakkındaki ilgileri artar ve meslekleri için kendilerini eğitsel olarak iyi hazırlarlar ve başarıları da o kadar artar. Mesleki yapı insanların yaşamlarının kritik bir parçasıdır ve onlara önemli bir kişisel gelişim kaynağı sağlar (Bandura,1998). Bireyin öz-yeterlik algısı onun; mesleki etkinliklerinin seçimini, mesleki güçlükler karşısındaki sebatını, çabalarının düzeyini ve mesleki performansını etkiler (Bandura, 1990, 101-105).

Bandura'ya göre, öz-yeterlik algısı yüksek olan insanlar hayatlarındaki çok çeşitli olaylarla daha iyi başa çıkabilmektedir. Bu insanlar güçlüklerin üstesinden gelebilmeyi düşünmekte, görevlerinde sebat etmekte ve başarılı olacaklarına dair kendine güven seviyelerini daima yüksek tutmaya çalışmaktadır. Öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler ise hayatın çeşitli olaylarıyla baş etmede kendilerini mutsuz ve umutsuz hissetmekte ve kendilerini etkileyen durum veya koşulları değiştirmek için ya çok az ya da hiç imkanları bulunmadığına inanma eğilimindedirler. Bu kişiler herhangi bir problemle karşılaştıklarında, ilk teşebbüsleri başarısızlıkla sonuçlandığı takdirde problemi çözmek için denedikleri her şeyi bırakabilirler ve sonucu değiştirmek için yapabilecekleri hiçbir şey olmadığı fikrine kapılabilirler (Bandura, 1996, 264).

Öz-yeterlik algısının düşük ya da yüksek olması bireyin herhangi bir işte başarılı olup olamayacağı hakkında kendisi hakkındaki inancı ile ilişkilidir. Bireyin bu algısı, herhangi bir işle ilgili olabileceği gibi mesleği ile ilgili de olabilir. Daha öncede bahsedildiği gibi bireyin mesleki yeterlik algısı aynı zamanda onun öz-yeterlik algısını göstermektedir. Bireyin mesleki davranışlarını etkili ve verimli bir biçimde gösterebilme konusundaki kendi (öz) algısı meslekle ilgili öz-yeterliğini gösterirken aynı zamanda da onun öz-yeterlik algısını da göstermektedir. Profesyonel bir meslek olarak kabul edilen öğretmenlik mesleği için de bu söylenenler geçerlidir.

1.1.1.1. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algısı

Kuramsal olarak Rotter'in (1966) Sosyal Öğrenme Teorisi ile temellenen öğretmen yeterlik kavramı ilk olarak RAND (Research and Development) araştırmacılarının işbirliğinde, bir grup araştırmacının geliştirdikleri bir ankete ekledikleri iki madde ile gündeme gelmiştir. Rand araştırmacıları sosyal öğrenme kuramını temel alarak yaptıkları bu araştırmada öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen kaynakların öğretmenden mi?, çevreden mi? kaynaklandığını araştırmışlardır. Tschannen-Moran ve diğerlerine (1998) göre, bu iki madde çok güçlü sonuçlar vermiş ve öğretmen yeterliği kavramı ortaya çıkmıştır. İlk madde “Bir noktaya gelindiğinde, gerçekte öğretmen fazla bir şey yapamaz çünkü, pek çok öğrencinin motivasyonu ve performansı evinde konu ile ilgili ne kadar çalışma yaptığına bağlıdır.” olmuştur. Bu maddeye tamamiyle katıldığını belirten öğretmenler çevresel faktörlerin, kendi çabalarının üzerinde bir güce sahip olduğuna inandıklarını göstermiştir. İkinci madde ise “Gerçekte çok çabalarsam en zor ve en düşük motivasyona sahip öğrencilere bile ulaşabilirim” dir. Bu maddeye tamamiyle katıldığını belirten öğretmenler ise öğrencinin öğrenmesini güçleştiren öğeler ile baş edebilmede kendi becerilerine güvendiklerini göstermişlerdir. Bu iki maddenin bütünü öğretmen yeterliği olarak tanımlanmıştır (Rotter, 1966'dan aktaran Orhan, 2005, 173-186).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları mesleki performansları açısından son derece önemli bir kavramdır. Öğretmenin kendi mesleki performansını nasıl tanımladığını ve algıladığını içeren bu kavram, öğretmenin etkili öğretmenlik davranışları göstermesiyle yakından ilgilidir.

Öğretmenlerin öz-yeterliği “eğitsel algılar” kavramı içerisinde yer alır (Pajares, 1996, 550). Eğitsel algılar, öğrencileri motive etmek için öğretmenlerin kendilerine ilişkin

algılarını (öğretmen yeterliği), öğretmenlerin bilginin yapısı hakkındaki fikirlerini (epistemolojisel fikirler), kendilik algılarını (self-concept) ve görevleri yerine getirmede güven konusundaki inançlarını (self-efficacy) kapsar.

Davranış belirlemede üstlendiği rol bakımından özellikle öz-yeterliğin (self-efficacy) özel bir yeri vardır. Çünkü eğitsel algılar içerisindeki öz-yeterlik kavramı öğretmenin öz-yeterlik algısını da oluşturmaktadır.

Literatürde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları bir çok araştırmacı tarafından tanımlanmıştır. Kavramın daha iyi anlaşılması için bu tanımlardan bazılarına değinmek yararlı olacaktır.

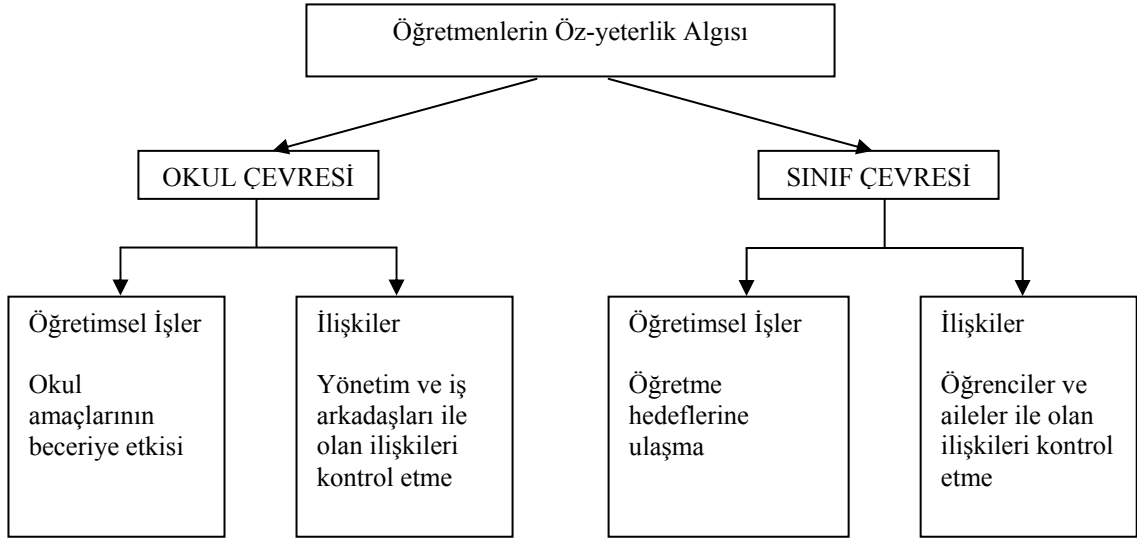
Hoy, Woolfolk (1993, 355-370)'a göre öğretmenlerin öz-yeterlik algısı; “bir öğretmenin zor öğrenen öğrencilerin öğrenmesine yardım etmek için, öğrencilerine ulaşabileceği yönündeki inançlarıdır.”

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı; “öğretmenin, belirli bir bağlamda başarılı olarak belirli bir öğretim görevini tamamlaması için gerekli olan dersleri planlamada ve uygulamada kendi yeteneğine olan inancı” anlamına gelir (Tschannen-Moren, Woolfolk-Hoy, Hoy, 1998, 202-248).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı; “öğretmen inançlarının öğrencilerin göstermiş oldukları davranışlarına, akademik başarılarına, güç ya da yavaş öğrenen öğrencilerin öğrenme güdülerine olan etkileri” olarak tanımlanmaktadır (Browsers, Tomic 2000, 238-254).

Armor ve Bandura ise, öğretmenlerin öz-yeterlik algısını, öğretmenlerin özellikle güdülenmesi güç olan öğrencilerin başarılarında ve öğrenmeleri üzerinde kendi yeteneklerinin ne derece etkili olabileceğine ilişkin yargıları olarak tanımlamaktadırlar (Aktaran; Tschannen-Moren, Hoy, 2001, 784-804). Bazı araştırmacılar öğretmenlerin öz-yeterlik algısını; öğretmenin kendi yetenek ve yeterliklerine olan inançları, olarak tanımlarken bu algıyı öğrenci performanslarının etkilediğini belirtirler (Bergman ve diğ.,1977'den aktaran Woolfolk-Hoy, Burke-Spero, 2005, 342-356).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını oluşturan yapılar şekil 1'de gösterilmektedir (Friedman ve Kass, 2001'den aktaran Zengin Kapıcı, 2003, 12).



Şekil 1: Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algısı

Şekil 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının temelini okul ve sınıf çevresi oluşturduğu için, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı okul çevresi ve sınıf içi durumlara göre şekillenmektedir. Buna göre birinci çevreyi oluşturan okuldur ve öğretmen diğer öğretmen arkadaşları ve yöneticileri ile olan ilişkilerini bu çevrede sürdürür. İkinci çevre olan sınıf ise, öğretmenler ve öğrenciler arasında karşılıklı ilişkilerin düzenlendiği sosyal bir çevre, öğretmen de bu çevrenin lideri olarak tanımlanabilir. Öğretmen okul çevresinde okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışırken, sınıf çevresinde ise öğretim hedeflerine ulaşmaya çalışır.

Gibss, (2003, 14)’ e göre öğretmenler genellikle, eğitimdeki radikal yenilikleri pek hoş karşılamazlar. Bu durum öğretmenlere ağır yükler getirdiğinden öğretmenlerin bu yeniliklere direnmeleri şaşırıktır değildir. Kuşkusuz yeniliklere bağlı olarak değişen ortam ve durumlarla baş etme sıkıntısı, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını etkiler. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerini etkileyen bazı önemli özellikler vardır. Bunlar aşağıda kısaca açıklanacaktır.

1- Hayatta Kalma: Öğretmenlerin, öğretimin çeşitli koşullarında, taleplerin, tehditlerin ve zorlukların içinde hayatta kalabilme yetisine sahip olması gerekir. Bu durum özellikle mesleğinin henüz ilk yıllarında olan öğretmenler için önemlidir.

2- Sağlık ve Sebatiyet: Öğretmenlerin çeşitli sorunlar karşısında sağlam ve sabırlı olmaları gerekir.

3- Yenilikçilik: Öğretmenler, yenilikçi bir yapıya sahip olmalıdır. Böylelikle yeni çözümler üretmeye hazırlıklı, yeni öğretim yöntemleri geliştirmede ve risk almada istekli olurlar.

Bilindiği gibi öğretim karmaşık bir süreçtir. Öğretmenler kendilerini mesleki açıdan etkili algılamak için belirli bilgi, beceri ve inanç düzeyine gereksinim duyarlar. Öğretim, bilişsel ve duygusal olarak ilgi ve çaba gerektirir.

Gibbs (2003, 18)'e göre öğretmenlerin öz-yeterliklerini etkileyen dört önemli yeterlik inancı vardır. Bunlar;

1- Davranışsal Yeterlik İnancı: Öğretmenin belirli öğretim durumlarıyla başa çıkmak için sergilediği belli başlı tutumlara dair kendi becerilerine olan inancı.

2- Bilişsel Yeterlik İnancı: Öğretmenin belirli öğretim durumlarında kendi düşünceleriyle başa çıkma becerisine olan inancı.

3- Duygusal Yeterlik İnancı: Öğretmenin belirli öğretim durumlarında kendi duygularına hakim olma becerisine olan inancı.

4- Kültürel Yeterlik İnancı: Öğretmenin belirli öğretim durumlarında bir öğretmen olarak kültürel açıdan uygun davranışlarda bulunma becerisine olan inancı.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının anlamı ve etkililik ölçütleri, eğitimciler ve araştırmacılar (Ashton ve diğ., 1982; Gibson, Dembo,1984; Guskey,1987; Guskey, Passaro, 1994; Pajares, 1997; Tschannen-Moren,1998) arasında üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Örneğin; yaratıcı öğretim yöntemleri ve etkinlikleri ortaya koyabilmek, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının önemli bir göstergesidir. Öz-yeterlik algıları zayıf olan öğretmenlerle algıları güçlü olan öğretmenler karşılaştırıldığında, öz-yeterlik algıları güçlü olan öğretmenlerin, öğrenci merkezli (Czerniak, Schriver, 1994; Enochs, Scharmann, Riggs, 1995), insancıl (Woolfolk, Hoy, 1990, 82) ve daha iyi planlanmış ve organize edilmiş (Allinder, 1994, 86-95) öğrenme-öğretme etkinliklerini uygulamaya yöneldikleri görülmektedir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin etkililik algıları ile öğrenci başarısı arasındaki olumlu ilişki olduğuna dair önemli kanıtlar sağlar (Anderson, Grene, Loewen, 1988, 148-165; Armor, Conroy-Osequera, Cox, King, McDonnell, Pascal,1976; Ashton, Webb, 1986; Gibson , Dembo,1984; Ross,1994). Çünkü böyle yaklaşım ve tutumlar geniş çapta eğitimsel üreticilik olarak kabul edilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, önemli ölçüde güven (Da Costa, Riordan,1996, 83), dürüstlük (Deforest, Hukhes,1992, 301-316) ve iş doyumunu ile (Lee, Dedrick, Smith,1991, 190-208) de ilişkilidir. Öğretmenlerin kendine güven duyması veya öz-yeterlikleri hakkındaki olumlu algılamaları ile öğrencilerinin başarı düzeyi, motivasyonu ve yeterlikleri arasında pozitif ilişkiler olduğu ve öğretmenlerin öz-yeterliklerine yönelik algılarının, öğretmenlerin öğretme yeterliğini yordayıcı en önemli faktörlerden biri olduğu savunulmaktadır (Ross, Cousins ve Gaddalla, 1996; Tschannen-Moren, Hoy ve Hoy, 1998'den aktaran Diken, 2005, 102-112).

İnsanların zor, tatmin edici ve ulaşılabilir hedefleri belli bir amaç doğrultusunda gerçekleştirmeleri daha olasıdır (Bandura,1997). Bu durum öğretime uygulandığında, sosyal-bilişsel teori; öğretmenlerin sınıfları hakkında verdikleri kararların öğretimdeki yeterlik anlayışlarından doğrudan etkilendiğini ortaya koyar. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ne kadar yüksek olursa, başarısızlıklar karşısında ısrar etme ve yılmadan zorlukların üstesinden gelmeleri de o derece mümkün olur. Bu dirençlilik daha sonra, yenilikçi öğretimi ve öğrencinin öğrenimini desteklemeye yönelir. Bandura (2001) öz-yeterlik algısı yüksek olan bireyin, bir işi başarmak için, öz-yeterlik algısı düşük olan bireye göre daha fazla çaba gösterdiğini, daha ısrarlı ve sabırlı olduğunu belirtmektedir. Yine herhangi bir işi yapmada, öz-yeterlik algısı yüksek olan birey, öz-yeterlik algısı düşük olan bireyden daha az korkmaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, öğrencilerin hayatlarında değişiklik yapabileceklerine inanırlar ve bu inancı gösterebilecekleri şekilde öğretim etkinlikleri düzenlerler. Öğretmenlerin, kendi yeteneklerine olan inancı, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının güçlü bir belirleyicisidir (Gibbs, 2003, 20).

Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler:

- Başarısız durumlarda ısrarlı olurlar ve yeni öğretim yaklaşımlarını kullanırlar (Gibson, Dembo, 1984, 569-582),
- Öğretim programlarında daha çok risk alırlar (Guskey, 1988, 63-69),
- Öğrenci başarılarını daha yüksek düzeye çıkarırlar ve öğrencileri daha iyi motive ederler (Brookover ve diğ., 1979, 66).

Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı sosyal öğrenme teorisinin ilkelerine uygun olarak benzer karakterdeki başarılı modelleri gözlemleyerek artabilir (Gorrel, Capron, 1988; Schunk, 1987; Schunk, Zimmerman, 1997). Bu nedenle başarılı öğretmenleri ve

uyguladıkları başarılı modelleri ve stratejileri gözlemleyen öğretmenler, bunları kendileri de uygulayarak mesleki performanslarını artırabilirler. Bu durum öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını olumlu yönde etkileyebilir.

Son yıllarda bu alanda yapılan araştırmalar, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının sınıf içi davranışlarında da son derece etkili olduğunu göstermektedir (Tschannen-Moren, Hoy, 2001, 784-804).

Armor ve Bandura, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıf-içi öğretim etkinlikleri arasında çok güçlü bir ilişki olduğunu belirtmektedirler (Aktaran: Tschannen-Moren, Hoy, 2001). Öğretmenlerin eğitsel inançları ile yaptıkları ders planları, eğitsel kararları ve özellikle sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu belirtilmiştir (Pajares, 1994'ten aktaran Woolfolk, 2000, 355-372). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullanacağı stratejileri saptamada da (Brouwers ve Tomic, 2000'den aktaran Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990, 137-148) oldukça etkilidir.

Sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, mesleki performanslarının niteliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Öz-yeterlik algısı olumlu olan öğretmenlerin mesleki performanslarının da yüksek olduğu, öz-yeterlik algısı olumsuz olan öğretmenlerin mesleki performanslarının da düşük olduğu yargısına varılabilir. Öğretmenlerin sınıf içinde sergileyecekleri davranışlarını etkileyen en önemli etkenlerden birisi de benlik türleridir. Bu nedenle burada araştırmanın kapsamı içinde benlik özelliklerinden bireyci ve toplulukçu öz-oluşum türleri açıklanacaktır.

1.1.2. Öz-Oluşum

Öz kavramı bireyin algılamalarının, değerlendirmelerinin ve davranışlarının merkezindedir (Geertz, 1975; Markus, Kitayama, 1991; Marsella, DeVos, Hsu, 1985; Triandis, 1989). Kültürel değerler, normlar ve inançlar bireyin öz kavramını şekillendiren etkili güçlerdir (Marsella ve diğerleri, 1985; Shweder, Bourne, 1984). Triandis (1989, 506-519), kültürün davranış üzerindeki etkisiyle ilgili “öz” kavramını kültür ve bireysel davranış arasında arabulucu bir değişken olarak kabul etmektedir. Bu tam anlamıyla “öz” kavramının “benlik” kavramı ile karşılanabileceğini göstermektedir. Greenwald, Pratkanis (1984) ve Baumeister (1986), her insanın “öz”ünü yani “benliği”ni üç boyutta açıklamaktadırlar.

a) Özel öz (benlik): Kişinin davranışlarını, özelliklerini ve durumunu içeren bilişsel algıları, olarak açıklanmaktadır.

b) Toplumsal öz (benlik): Bu boyut diğerlerinin “öz” kavramına genel bakışıyla ilgili algılarını açıklamaktadır.

c) Toplulukçu öz (benlik): Bir bütün içinde bulunan “öz” kavramıyla ilgili algılardır. Yani “benlik” kavramının bu üç boyutu, birey çeşitli sosyal durumlarla karşı karşıya kaldığında çizilen bir algılar evrenini oluşturur. Herhangi bir “öz” boyutunun birey tarafından kullanılma olasılığı, karmaşıklığı, gelişim özellikleri ve durumunun bir fonksiyonudur. Örneğin birey, “özel” boyutu öncelikli olarak kullanıyorsa, bu (idiosentrink - bağımsızlık) eğiliminin göstergesidir. Bireyin, “toplumsal ve toplulukçu” ögeleri öncelikli kullanması ise (allosentrink - birbirine bağımlı) eğilimi ortaya koyar.

Öz-oluşum kavramı ise, öz ya da benlik kavramıyla ilişkili olarak, bireyin ilişkilerinde diğer insanlardan farklı olarak kendine özgü bir takım düşünce ve hareketleri olarak açıklanmaktadır (Singelis, 1994, 580-591).

Bireyin öz-oluşum yapısını, içinde yaşadığı kültürün etkilediği kabul edilmektedir. Kültürler arası farklılıkları açıklamak ve bireyin davranışlarında, değerlerinde, tutumlarında, alışkanlıklarında ve normlarında kültürün şekillendirici etkisini anlatmak için bireycilik ve toplulukçuluk olmak üzere iki tür öz-oluşumdan bahsedilmektedir. Bireycilik ve toplulukçuluk kavramları, öz-oluşum kavramının iki temel kültür boyutudur.

Markus ve Kitayama (1991, 224-253), öz (self) kavramına ait bu iki görüşü toplulukla ilişkileri açısından açıklamaktadır . Markus ve Kitayama'ya göre öz-oluşum kavramı, bireyin toplumla ilişkisi açısından açıklanması gereken bir kavramdır. Onlara göre, batıdaki insanlar öz-oluşum olarak ayrılığı, içsel özellikleri ve bireylerin biricikliğini vurgulayan bağımsız bir bakışa sahipken, Batıya ait olmayan ülkelerdeki insanlar öz-oluşum olarak bağlılığı, sosyal bağlamı ve ilişkileri vurgulayan bir bakışa sahiptirler. Bu konuda yapılan birçok araştırma sonucunda Markus ve Kitayama'nın görüşlerini desteklemektedir (Hofstede, 1980; Kağıtçıbaşı, 1994; Miller, 1984; Shweder ve Bourne, 1984; Triandis, 1988).

Triandis (1989, 323-338) de, içinde yaşanılan kültürün bireyin öz-oluşumunu etkileyerek şekillendirdiğini savunur. Bazı kültürler bir gruba veya toplumun

bütününe işaret eden algılamaların gelişimini teşvik eder. Böyle bir kültürde yaşayan bireyler belli bir grup veya toplumun tamamına ilişkin algıları yaşamlarında temel referans noktası olarak kabul eder ve kullanırlar. Bu nedenle bu kültürler bireyin öz-oluşumunun “toplulukçu” bir yapıda şekillenmesini sağlar. Buna karşın bireyci özellikleri baskın olan kültürler, bireylerin kendisiyle ilgili özellik ve durumlarına işaret eden algıların gelişimini besler. Bu nedenle bu kültürde yetişen bireyin yaşamındaki temel referans noktası kendi durumları ve özellikleridir. Bu tür kültürler bireylerin öz-oluşumunun “bireyci” bir yapıda şekillenmesini sağlar.

Kültür, ayrıca insan davranışlarını hem “öz” imgesini etkileyerek hem de yaşam koşullarını belirleyerek değiştirir. Örneğin; bir öğrencinin üniversitede kendi istediği bir bölümden farklı bir bölüm okumasını tavsiye eden bir babayı düşünün. Eğer öğrenci “bireyci” öz-oluşumun gelişmesine uygun bir toplumda yetişmişse kararını verirken, bireysel haklarına, kişisel değerlerine ve tercihleri ile benzeri algılarına öncelik verecektir. Çünkü içinde yaşadığı kültür ona, bağımsız bireyin üstünlüğünü ortaya koyan bir öz-oluşumu kazandıracaktır. Bu nedenle bireyci kültürde yetişmiş bir öğrencide babanın tavsiyeleri ve öğretilerinin güçlü bir etkisi olamaz. Toplulukçu bir kültürde ise, aynı durumla karşılaşan bir öğrenci aileye karşı görevleri, yaşlıların düşünsel üstünlükleri, uyum ihtiyacı ve benzeri algılamaları ön planda değerlendireceğinden bağımlı benlik algısı geliştirecektir. Bu durumda öğrenci toplulukçu bir öz-oluşuma sahip olacağından istemese de babasının tavsiyesine uyacaktır. Değişik kültürlerden olan veya kültürlerarası deneyimi olan ebeveynlere sahip olmak hem bireyci hem de toplulukçu benliğe katkıda bulunabilir. Ayrıca, Trafimow, Triandis, Goto (1991,60), bireycilik ve toplulukçuluk algılamalarının hafızada ayrı ayrı kaydedildiğini saptamışlardır.

Schwartz (1990,139-157), bireyci toplumları, sosyal ilişkilerdeki mesafenin çok olduğu, ilişkilerin anlaşmalarla temellendirilmiş ve belli bir statüye ulaşma üzerinde odaklandığı toplumlar olarak değerlendirmektedir. Bireycilik konusunda yapılan tanımlamaların çoğunda bireyin amaçlarının, biricikliğinin ve bireysel kontrolünün vurgulandığı ve bireye odaklanıldığı görülmektedir. Toplulukçuluk denildiğinde ise, grubun üyesi olma ve grup çıkarlarının birinci planda tutulması gibi değerler akla gelmektedir. Toplulukçu kültürlerde ortak amaçlar ve değerlerin büyük bir önemi vardır. Toplulukçu kültürlerin temel özellikleri, grubun diğer üyeleriyle harmonik ilişkiler kurma, ortak amaçlar için çaba gösterme ve ilişkilerde samimi olmadır.

Toplulukçu kültürlerin bir diğer özelliği ise, aile, klan, ırk veya dini gruplar gibi iç gruplara daha fazla önem verilmesi ve diğer grupların dışlanmasıdır (Singelis, 1994, 580-591).

Bireyci öz-oluşum kavramı, sosyal bağlamdan ayrı olarak “bağımsız, ayrı ve dengeli” olarak tanımlanır. Bireyci öz-oluşumu oluşturan faktörler şunlardır:

- a) İçsel yetilerin güçlülüğü, düşünceler ve duygular
- b) Biricik oluş ve kendini ifade ediş
- c) İçsel özellikleri fark etme ve kişinin kendi amaçlarını oluşturmast
- d) İletişimde direkt olma

Bireyci öz-oluşuma sahip bireyler yaşamlarında diğer insanların hareketlerini, duygu ve düşüncelerini dikkate almaktan çok, kendi yetilerini, özelliklerini, karakteristik yapılarını ya da amaçlarını ön planda tutarlar. Aynı şekilde, diğer insanlar hakkında düşünürlerken ilişkisel ve bağlamsal faktörlerden çok, onların karakteristik yapılarını ve özelliklerini dikkate alırlar. Bireyci öz-oluşuma sahip bireyler kendilerine olan saygılarını, kendilerini ifade etme ve içsel özelliklerini değerlendirme yoluyla kazanırlar. Kendilerini direkt ifade etmeye, düşündüğünü söylemeye eğilimlidirler. En belirgin özellikleri “davranışlarını aynı anda hem davranan hem de davranan kişiyi gözleyen” olarak ayarlamalarıdır. Yani davranan kişi olarak kendilerinin de en iyi gözlemcisidirler (Markus, Kitayama, 1991, 224-253).

Toplulukçu öz-oluşum türündeki bireyler ise, uysal, esnek ve değişkendirler. Toplulukçu öz-oluşumu oluşturan faktörler ise şunlardır:

- a) Dışadönük olma,
- b) Toplumsal statü, roller ve ilişkilere önem verme
- c) Aidiyet duyma ve uyum sağlama
- d) Uygun yerlerde bulunma ve uygun davranışlar gösterme
- e) İletişimde direkt olmama ve diğerlerinin düşüncelerini okurken dolaylı olma.

Toplulukçu öz-oluşumu yüksek derecede gelişmiş bireyler kendilerini ve diğerlerini düşünürlerken, kendilerini ve diğerlerini beraber algırlar. Buna ek olarak hem öz hem de diğer kavramı onlardan ayrı olarak değil onlarla şekillenir. Kişiler arası uyumlu ilişkiler ve değişik durumlara kendini adapte etme yeteneği toplulukçu öz-

oluşuma sahip bireyler için öz saygı kaynağıdır. Öte yandan toplulukçu öz-oluşuma sahip bireyler diğerleriyle dolaylı olarak iletişim kurar ve diğerlerinin duygu ve iletilmemiş düşüncelerine karşı özenlidirler yani diğerlerinin düşüncelerini okurlar. Toplulukçu öz-oluşuma sahip kişi bireyci öz-oluşuma sahip kişilerin aksine, diğerleriyle olan ilişkilerine ve davranışı düzenleyen bağlamsal faktörlere göre davranır. Çünkü diğerleriyle iletişim ve uyumluluk başlıca öz saygı kaynağıdır.

Bu iki öz-oluşum imgesi genellikle batıya ait olmayan kültürlerde (doğu kültürlerinde) ağırlıklı olarak birbirine bağımlı bulunan ilişkilere ve bağlılığa yani toplulukçuluğa uygun şekilde oluşurken, batı kültüründe bireyin biricikliği ve ayrılığını yansıtarak bireycilik olarak şekillenir. Bu iki öz-oluşum imgesinin bireylerde aynı anda olduğu ya da olabileceği ve bunun ölçülebileceği de tartışılmaktadır (Singelis, 1994, 580-591).

Triandis, McCusker, Hui (1990,1006-1020), bireycilik ve toplulukçuluk değişkeninin özelliklerini, bu özelliklere neden olduğunu düşündükleri öncül faktörleri ve bunların doğurduğu sonuçları belirlemişlerdir. Bireyciliğin öncülleri, zenginlik, kültürel karmaşıklık, avcı-toplayıcılık, üst sosyal sınıf, göç ve şehirleşmedir. Zenginliğin bireyciliğin öncüllerinden biri olarak görülmesinin nedeni ekonomik bağımsızlığın iç gruplardan bağımsız olarak hareket edebilmeyi beraberinde getirmesidir. Kültürel karmaşıklık ise, yoğun nüfus ve farklı iş kollarında çalışan insanların var olması şeklinde tanımlanmaktadır. Endüstrileşmiş toplumlarda kültürel karmaşıklık yüksektir ve bireyciliğin oluşması için uygun ortam mevcuttur. Ancak endüstrileşmenin olmadığı her toplumda durum böyle değildir. Örneğin geçimini avcılık ve toplayıcılıkla sağlayan kabilelerde çocukların yetiştirilmesinde bağımsızlığın ve öz-yeterliğin gelişmesine önem verilmektedir. Sosyo-ekonomik düzey farklılıkları da bireycilik ve toplulukçuluk değişkenleri ile ilişkili görülmektedir. Üst sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuklarında bağımsızlık ve öz-yeterlik özelliklerinin gelişmesini isterlerken, alt sosyo-ekonomik düzeydeki aileler çocuk yetiştirmede itaate büyük önem vermektedirler. Göç ve şehirleşme ise yine bireyci özelliklerin gelişmesi için uygun bir sosyal ortam hazırlamaktadır. Sosyal hareketlilik, özellikle batı ülkelerine yapılan göçler daha bireyci özelliklerin kazanımıyla sonuçlanmaktadır. Farklı toplumlarda yaşama deneyimine sahip olan bireyler, farklı sosyal normların varlığını görüp bunlar arasından seçimler yaparak kendi davranış standartlarını da belirlemiş olurlar (Triandis, 1989, 506-519).

Triandis, McCusker, Hui (1990,1006-1020), bireycilik özelliklerinin var olduğu toplumlarda yetişen bireylerin iç gruptan duygusal olarak bağımsız olduklarını, bireysel amaçların grubun amaçlarından üstün tutulduğunu, davranışların bireyin ödül-bedel analizlerinin sonuçlarına ve tutumlarına göre düzenlendiğini ve zıtlıkların normal kabul edildiğini belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak birey kendine güvene dayanan bir sosyalleşme süreci yaşamakta ama bir yandan da yalnız kalmaktadır. Toplulukçuluk özelliklerinin görüldüğü toplumlarda ise aile bütünlüğü, bireyin davranışlarının grup içi normlara göre düzenlenmesi, grup içinde hiyerarşinin ve harmoninin bulunması, güçlü bir iç-dış grup ayrımının olması önemlidir. Bunun sonucunda bireylerde itaate ve zorunluluğa dayalı bir sosyalleşme, grup için fedakârlıkta bulunma, iç grup üyeleriyle temel konularda anlaşmaya çalışma, ilişkilerde hiyerarşik yakınlık, sosyal destek ve karşılıklı bağımlılık gözlenmektedir.

Bireycilik ve toplulukçuluk üzerine yapılan çalışmalar tek tip bir bireycilik ya da tek tip bir toplulukçuluk olmadığını, bireyciliğin ve toplulukçuluğun da kendi içinde farklı boyutlarının olduğunu göstermiştir (Triandis, 1995). Bu doğrultuda bireycilik ve toplulukçuluk değişkenlerinin incelenmesi sonucunda yatay ve dikey boyutlar eklenmiştir (Triandis, 1995; Triandis, Gelfand, 1998; Singelis ve diğ., 1995). Yataylık sosyal ilişkilerdeki eşitliği tanımlarken dikeylik, hiyerarşiyi ve bireyler arasındaki statü farklılaşmalarını tanımlamaktadır. Yataylık ve dikeylik ile bireycilik ve toplulukçuluğun kombinasyonu yapılarak dört tip bireycilik ve toplulukçuluk boyutu oluşturulmuştur. Bu boyutlar şöyledir:

Yatay Bireycilik: Birey iç gruptan farklı olmayı, isteklerini gerçekleştirmeyi ve bağımsız olmayı istemekte özgürdür ancak, diğerlerinden farklı biçimde üst bir statüde olmayı istemez.

Dikey Bireycilik: Birey bağımsız olmanın yanı sıra diğer insanlardan farklı bir statüde olmayı ister ve diğer insanlarla kıyasıya bir yarış içindedir.

Yatay Toplulukçuluk: Birey kendini diğer insanlarla aynı görür ve karşılıklı bağımlılık söz konusudur ancak otoriteye tam bir boyun eğme görülmemektedir. Bu gruba ait bireyler iç gruplarla kaynaşırlar ama kendilerini bu gruplara ait hissetmezler.

Dikey Toplulukçuluk: Birey için bağlı olduğu iç grupların bütünlüğünün korunması önemlidir ve gerektiğinde grubun amaçları bireysel amaçların önüne geçer. Ancak iç grubun rakip olarak görülen diğer dış gruplarla yarışması kabul görmektedir.

Bu dört farklı boyut altında yapılan araştırmalarda Triandis, Bhawuk (1997, 13-52) Türkiye, Bulgaristan, Malezya, Singapur, Hindistan ve Çin'in dikey toplulukçu; Slovakya ve İsrail Kibbutzlarını'nın yatay toplulukçu olduklarını; İtalya, Fransa ve A.B.D'nin dikey bireyci ve İsveç ile Avustralya'nın da yatay bireyci olduklarını saptamışlardır.

Schwartz (1990, 139-157) bireyin sahip olduğu öz-oluşum türünü evrensel değerlerle ilişkilendirip Rokeach (1973)'in değer incelemesindeki değerleri de dikkate alarak on temel değer ortaya koymuştur.

1.1.2.1. Bireyci Değerler

a) Hedonizm (Hedonism): Haz ve duyumsal memnuniyet (rahat bir yaşam, haz mutluluk).

b) Başarı (Achievement): Belli sosyal standartlara göre yeterliği kanıtlanmış bireysel başarı (başarma duygusu, hırs, yeterlik).

c) Kendini yönlendirme (Self-Direction): Eylemlerinde ve seçimlerinde bağımsız olma, yaratıcılık, keşfetme (hayal gücü, bağımsızlık, mantıksallık, entelektüellik).

d) Sosyal Güç (Social Power): Statü ve prestij, insanlar ve kaynaklar üzerinde baskınlık ve kontrol (otorite, sosyal güç, zenginlik, sahip olunan genel imajı muhafaza etme isteği).

e) Uyarılma (Stimulation): Heyecan vericilik, yenilik, meydan okumak (yaşamda değişiklik, heyecan ve cesaret).

1.1.2.2. Toplulukçu Değerler

a) Olumlu sosyal davranış (Prosocial): Diğerlerinin refahını koruma ve artırma (eşitlik, dünyada barış, sosyal adalet, bağışlayıcılık, yardımseverlik, sevgi, dürüstlük)

b) Sınırlayıcı Uyuma (Restrictive Conformity): Diğerlerine zarar verecek ya da sosyal beklentileri bozacak davranış, dürtü ve eğilimlerin sınırlanması (itaat, temizlik, kibarlık, öz disiplin).

c) Güvenlik (Security): Güven, harmoni, toplumsal durağanlık, bireyin kimliğini şekillendirdiği grupta olan uyumu (ailenin ve ulusun güvenliği, sosyal düzen, aidiyet duygusu).

d) Gelenek (Tradition): Saygı, bağlılık, geleneklerin benimsenmesi, kültürün ya da dinin dayattığı fikirleri kabul.

1.1.2.3. Hem Bireyci Hem Toplulukçu Değer

a) Olgunluk (Maturity): İlgi gösterme, anlama, kendini, diğerlerini ve kendini çevreleyen dünyayı kabul (açık fikirlilik, dünyayı güzel bulma, bilgelik, olgun sevgi) (Schwartz, 1990, 139-157).

Öz-oluşum ile ilgili yapılan araştırmalarda çoğunlukla kültürler arası karşılaştırmalar yapılmıştır. Araştırmaların sonuçlarına göre, bireycilik; birçok Kuzey ve Batı Avrupa ülkesi, Kuzey Amerika ile (özellikle birleşik devletlerde) ve Avustralya kültürüne uygun bir öz-oluşum türü olarak saptanırken, toplulukçuluk; Asya, Afrika, Güney Amerika ve Pasifik Adalarının kültürlerine uygun bir öz-oluşum türü olarak görülmektedir.

Bazı araştırmacılara göre bireyci ve toplulukçu özellikler bireylerde bir arada bulunabilir. Bu araştırmacılar insanları bireyci ya da toplulukçu olarak iki yönlü bir değerlendirmeye yapılan sınıflandırmayı eleştirmektedirler (Berry, 1994; Ho, Chui, 1994; Kağıtçıbaşı, 1994; Killen, 1997; Kim, 1994; Sinha, Tripathi, 1994; Yu, Yang, 1994; Wainryb, Turiel, 1994; İmamoğlu, 2002).

Yukarıda bahsedilen araştırmalara dayanılarak her hangi bir bireyin öz-oluşum türünün katı bir biçimde bireyci ya da toplulukçu olması onların yaşamsal süreçlerinde bir takım olumsuzluklara neden olabilir. Örneğin; birey içinde bulunduğu bir toplumda kendi görüşlerini, önerilerini, fikirlerini, değerlerini oluşturabilecek ve bunları gerektiğinde savunabilecek ve öz eleştiri yapabilecek kadar bireyci, içinde bulunduğu toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı ilişkiler kurmasını sağlayacak dayanışma, işbirliği, sorumluluk alma ve gruba ait olma gibi davranışları gösterecek kadar da toplulukçu olmalıdır. Bireyin öz-oluşumunun yüksek derecede toplulukçu ya da bireyci olması ya kendi bağımsızlığını ve kişiliğini topluluğa feda etmesini ya da toplumsal değerlerini yok saymasını gerektirir. Bu yüzden öz-oluşumun bireyci ya da toplulukçu olarak katı iki boyutta ele alınmasını

eleştiren araştırmacıların görüşlerinin toplumsal yapıya daha uygun veriler sağlayacağı düşünülebilir. Buradan hareketle öğretmenlerinde öz-oluşum türlerinin öğrenme-öğretme süreçlerinde göstermeleri gereken bir çok davranışı etkileyeceği söylenebilir. Örneğin; öğretmenlerin öz-oluşum türleri onların kullanacakları öğretim stratejisi, yöntem, teknik, materyal ve öğretim teknolojilerini etkiler. Ayrıca sınıf yönetiminde kullandıkları yönetim stratejileri, istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme yolları, okul çevresi ve sınıfta ortaya çıkan problemleri çözme yöntemleri ve okulun yönetim anlayışına karşı göstermiş oldukları yaklaşımların da öğretmenlerin öz-oluşum türlerinden etkilendiği söylenebilir. Özellikle zorunlu eğitim kademesinin ilk sınıflarında öğretmenlerin öğrenciler tarafından bir model olarak algılanmasının, öğretmenlerin sahip oldukları öz-oluşum türlerinin öğrencileri de etkileyebileceği düşünülebilir. Örneğin; öğrencinin herhangi bir dersteki öğrenme etkinlikleri tercihi sürekli olarak öğretmenin yönlendirmesiyle oluşuyorsa o öğrencinin bireyci öz-oluşum türünün özelliklerini göstermesi beklenemez. Bunun gibi öğretmenin öz-oluşum türünden kaynaklanan bir çok öğretmen davranışı öğrencilerin öğrenme etkinliklerini, diğer arkadaşlarıyla ilişkilerini, ders çalışma stratejilerinin seçimini etkileyebilir. Öz-oluşum türlerinin kültürel bir yapı olması eğitim ile kültür arasındaki ilişki dikkate alındığında bir birini etkileyen iki yapıyı ortaya çıkarır. Eğitimin öğrenciyi kasıtlı kültürleme süreci olduğu düşünüldüğünde ise toplumun kültürü eğitimi şekillendirmekte, eğitim ise toplumun kültürünü etkilemektedir. Bu nedenle toplumların öz-oluşum türleri o toplumun eğitim anlayışını biçimlenmesine etki ederken, eğitim de o toplumun öz-oluşum yapısını etkilemektedir. Bu karşılıklı etkileşim en önemli eğitim iş göreni olan öğretmenin öz-oluşum türünün eğitim uygulamalarında ve sonuçlarındaki önemini ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin öz-oluşum türleri mesleki yaşamlarındaki bir çok eğitsel davranışlarını etkilerken aynı zamanda da öz-yeterlik algılarının oluşmasını da etkiler. Katı toplulukçu bir öz-oluşum türüne sahip olan bir öğretmenin öğrenciyi bağımsız davranmaya ve düşünmeye sevk etmesiyle ilgili öz-yeterlik algısının olumlu olması beklenemez. Mesleki performansla öz-yeterlik algısı arasındaki bu ilişkiyi açıklayan bir başka önemli etmende öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde kullandıkları öğretim stilleridir. Mesleki performansı yüksek olan öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim stilleri kullanmaları beklenir. Burada öğretmenlerin öğretim stillerinin tamamını her boyutuyla etkili bir biçimde kullanabiliyor olmaları öz-yeterlik algılarını da olumlu bir biçimde etkiler.

Bu nedenle araştırmanın diğere boyutu olan öğretim stilleri kavramının da burada açıklanması gerekmektedir.

1.1.3. Öğretme Stilleri

Öğretme stili kavramı bir öğretmenin (öğreticinin) öğrenme süreçleri tasarımı ile ilgilidir. Öğretmen öğrenme-öğretme süreçlerini hangi ilkeleri, strateji, yöntem, teknikleri dikkate alarak tasarlıyorsa, etkili sınıf yönetimi için ne tür stratejiler uyguluyorsa kendine uygun bir öğretim stili kullanıyor demektir.

Öğretim stilleri ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde stil kavramı ile strateji kavramının karıştırıldığı ve bu yüzden bir kavram karmaşası olduğu görülmektedir. “Stil” kavramı, moda, spor, sanat, medya gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Günlük konuşmada genellikle “stil” yerine “tarz” sözcüğünü kullanırız. Bir ayakkabı gördüğümüz zaman “Tam benim tarzım”, bir yemek yediğimiz zaman “Benim tarzımda yapılmış” ifadelerini sık sık kullanırız. Örneklerden çıkarılabileceği gibi, stil ya da tarz; bireyin tercihini gösterir. Başkaları ile ortak olabilir, ancak bireye özgüdür. Göreceli olarak duranıdır ve bireyin kişiliğinin bir boyutudur (Erden ve Altun, 2006, 21).

Grasha (2002, 139-146)’ya göre öğretim stili, öğretmenlerin öğrenme-öğretim sürecinde öğrencilere gösterdikleri davranışlarında ve yönelimlerinde sergiledikleri süreklilik ve tutarlılıktır. Öğretim stili, öğretmen tarafından sınıfta sergilenen, öğretilecek konu değişse bile değişmeyen ve tanımlanabilen davranışlar bütünüdür. Öğretim stili, öğrenmeyi kolaylaştıran bir yöntem olarak da düşünülebilir (Lee, 2004, 7).

Carr (1998, 26)’a göre öğretmenin hedefi, öğrencinin toplumsal yaşamında büyük bir etkisi olan kişisel gelişimine yardımcı olmaktır. Bu yüzden öğretmen, öğrenme-öğretim sürecinde kendi öğretim stili tercihinin farkında olmalı ve öğrencilerin öğrenme düzeyini en üst seviyeye çıkarmak için öğretim stilini nasıl uygulayacağını bilmelidir. Öğretim stili, öğretmenlerin sınıf yönetiminde sergiledikleri davranışlardan oluşmaktadır. Öğretmenler bu davranışları olumlu sınıf ortamları yaratmak ve öğrencilerin hedeflerine ulaşmalarını sağlayabilmek için gösterirler (Cooper, 1999’dan aktaran Cohen, Amidon, 2004, 269-277).

Heimlick ve Norland (2002, 17-25), literatürde öğretme stilleri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin davranışları ve felsefeleri arasındaki tutarlılığın temele alındığını belirtmişlerdir. Stil ile ilgili yapılan araştırmaların amacı, öğretmenlerin kendi öğretimleri hakkındaki inançlarını saptayarak, öğretim davranışları ile tutarlı hale getirmek ve bir programa devam eden öğrencilerin öğrenme olanaklarını çoğaltmaktır.

Öğretme stili etkili öğretmen kişiliği ile de bağlantılıdır. Örneğin kaygılı öğretmenler, öğretim sırasında sınıfın görüşlerini çok dikkate almazlar ve öğrencilerin sorularından pek hoşlanmazlar. Böyle öğretmenler öğretmen merkezli öğretme stillerini daha çok kullanırlar. Öğretmenler ancak kendi öğretme stillerini dikkate alarak öğrenme-öğretme sürecinin kalitesini arttırabilirler (Levine, 1998, 37-46; Yangerber-Hicks , Grasha, 2000, 122). Burada öğretme stili kavramı öğretmenin kişiliği ile bağlantılı olarak açıklanmaktadır. Ancak kişiliğin kalıtım ve çevre etkisiyle oluştuğu düşünülürse öğretmenin öğretme stilini belirleyen etkenlerin sadece doğuştan getirilen özellikler olmadığı, bireyin içinde yaşadığı çevre ve aldığı eğitimin niteliğinde öğretme stilinin oluşmasında önemli rol oynadığı söylenebilir.

Hyman ve Rosoff (1984, 36)' a göre de öğretme stili denildiğinde, öğretmenin birey olarak kim olduğu değil, onun öğretim sırasında nasıl davrandığı kastedilmektedir. Örneğin, öğretmen sorularını nasıl soruyor?, ses tonunu nasıl kullanıyor?, öğrencilere karşı nasıl hitap ediyor?, öğrencileri nasıl sınav yapıyor?, sınıf içinde nasıl hareket ediyor?, yeni fikirleri nasıl sunuyor?, gibi soruların cevapları öğretmenin öğretme stilini göstermektedir. Bunlar öğretmenlerin doğuştan getirdiği özellikler değil, sonradan kazandıkları gözlenebilen davranışlarıdır.

Zisow (2000, 36-38)'a göre öğretmenlerin öğretme stilleri onların yeni teknolojileri kullanmalarını etkileyen en önemli etkidir. Geleneksel yapıdaki öğretmenlerin yeni teknolojik araçlarla ilgili olumsuz tutumları vardır ve bunun temelinde yenilik ve değişim korkusu vardır. Öğretmenlerin yeni teknolojik araçları kullanmaları bu konudaki istekleriyle ilişkili olduğundan kaset çalar, video kamera, projektör, televizyon ve bilgisayar gibi araçları kullanan öğretmenlerin öğretme stilleri de yeni araçlar kullanmaya uygundur.

Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde tercih ettiği yaklaşımlar, yöntemler, teknikler, materyaller ve kullandıkları sınıf yönetimi stratejileri onların kendi

öğretme stillerini oluşturmaktadır. Dunn ve Dunn (1979, 238-240) öğretmenlerin kendi öğrendikleri yolun yani kendi öğrenme stillerinin “en kolay” ya da “en doğru” yol olduğuna inandıklarını ve bundan dolayı da kendi öğrencilerine bilgi aktarırken bu yolu tercih ettiklerini belirtirken, Stitt Gohdes (2001)’de bu görüşü destekleyerek, araştırmaların çoğunun öğretmenin, öğrendiği yolla öğrettiğini ortaya koyduğunu belirtmektedirler.

Öğretmenlerin öğretme stillerini oluştururken dikkate almaları gereken en önemli unsur öğrencilerinin öğrenme stilleridir. Çünkü, öğrencinin öğrenme stiline uygun olmayan öğretme stilleri öğrenme süreçlerinin etkililiğini ve verimliliğini düşürür. En basit biçimiyle öğretme stili kavramı; öğrencinin öğrenme stiline uygun öğretim rehberliğidir biçiminde tanımlanabileceğinden, öğrenme stili kavramı açıklanmadan öğretme stillerini açıklamak mümkün değildir. Aslında bu iki kavramı birbirinden bağımsız olarak açıklamak kavramların anlamlarını oldukça sınırlayacağı gibi aynı zamanda kavramların anlaşılmasını güçleştirebilir. Literatürde de öğrenme ve öğretme stilleri kavramları birlikte açıklandığı için bu çalışmada da birlikte ele alınacaktır.

Öğrenme stili, en yalın biçimde “öğrenenin, öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü” olarak tanımlanabilir. Öğrenme stili, bireyin fiziksel ve duyuşsal ihtiyaçlarını etkileyen, çevresel ve algısal tercihlerinin oluşturduğu bir bütündür. Nasıl her bireyin kişilik özellikleri, tercihleri ve ihtiyaçları birbirinden farklı ve kişiye özgü ise öğrenme stilleri de kişiye özgü özelliklerdir ve hiçbirinin bir diğerine üstünlüğü yoktur (Galloway, Labarca 1990’dan aktaran Erden, Altun, 2006, 22).

Öğrencilerin bazıları görerek ve duyarak, bazıları düşünerek, bazıları aktif olarak, bazıları mantıkla ve sezgiyle ilişkilendirerek, bazıları görselleştirip ve analoglar çizerek, bazıları ise hatırlayarak ve matematiksel modeller yaratarak öğrenir. Öğrenme stilleri çeşitli olduğu gibi öğretme stilleri de çeşitlidir. Bazı öğretmenler derslerde, gösteri ve tartışma etkinliklerine odaklanırken; bazıları hazır bilgi sunmaya odaklanır. Yine bazı öğretmenler uygulama yapmaya; bazıları ise öğrencilerin düşünme becerilerini kullanırmaya ve problem çözmeye odaklanır. Öğretmen bunları yaparken öğrencinin doğal yeteneği ve hazır bulunuşluğunu dikkate almak zorunda olduğu kadar, aynı zamanda öğrencinin öğrenme stilini de dikkate almalıdır. Öğretmenin öğrenme sürecinde yapmış olduğu rehberlik öğrencinin öğrenme stiline uygun değilse, öğrencinin de öğretmenin de başarılı

olması oldukça güçtür (Felder, 2002, 21-31). Diğer bir deyişle bir öğretmen ne kadar çok alanına hakim, öğretmek için motivasyonu yüksek ve çocukları seven bir yapıya sahip olursa olsun, eğer sınıftaki öğrencilerin öğrenme stillerini dikkate almazsa o öğretmenin öğretim işinde başarılı olması güçtür (Saban, 2002, 1).

Öğretmenlerin öğrenme öğretme süreçlerindeki etkililik ve verimliliği arttırmak için yapması gereken en önemli çalışmalardan biri de, öğrencilerin öğrenme stillerini saptadıktan sonra onlara en uygun öğretme stilini seçerek, öğrenme-öğretme sürecinde kullanmalarınıdır. Bu açıdan öğretilerin öğretme stillerini ortaya koymadan önce yapmaları gereken, öğrencilerin öğrenme stillerini ortaya koymaktır.

Okul öğrenmelerinde öğrencilerin öğrenme stillerine uygun öğretim tasarımı hazırlanmasında öğretmenlerin ilk sordukları sorular şunlardır: “Bir gruba yönelik yürütülen öğretim etkinlikleri, her bireyin farklılığı göz önünde bulundurularak nasıl yapılabilir?” ve “Kalabalık gruplarda her bir öğrencinin öğrenme stiline belirlenmesi için neler yapılabilir?”. Gerçekten her öğrenci için ayrı bir öğretim tasarımı uygulamak mümkün değildir. Bu nedenle içinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencileri etkileyecek unsurların yer aldığı zenginleştirilmiş öğretim ortamları yaratılması gerekmektedir. Bu nedenle son yıllarda eğitim bilimcilerin çalışmaları da bu yönde gelişmektedir (Erden, Altun, 2006, 25).

Her bireyin kendine özgü bilgiyi algılama ve işleme tercihi vardır. Bu tercihler onun bilişsel stili olarak adlandırılır. Kuşkusuz her öğrencinin kendine özgü bilişsel stili olduğu gibi her öğretmenin de kendine özgü bilişsel stili vardır. Öğretmenler genellikle öğrencilerin de kendileri gibi düşündüklerini, öğrendiklerini varsayarlar ve kendileri için en doğal ve rahat olan bilişsel stile uygun ders anlatırlar. Konuyu anlamayan öğrencilerin durumu ise, “dersi dinlemedi.”, “öğrenme gücü var” vb. biçiminde yorumlanır. Oysa öğretme stili ile öğrencinin öğrenme stili arasında uyum olması gerekmektedir (Hein, Budny 2000’den aktaran Erden, Altun, 2006, 30). Bu gereklilik aslında, birey hangi stille öğreniyorsa o stille öğretmektedir, savını desteklemektedir. Öyleyse öğretmenlerin kullandıkları öğretme stilleri kendi öğrenme stillerinden doğmaktadır denilebilir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretme stilleri belli sorularla saptanabilir.

“Bir öğrencinin öğrenme stili büyük ölçüde aşağıdaki beş soruyla saptamak mümkündür.

1. Öğrencinin bilgiyi algılama türü duyuşsal mı? Yoksa sezgisel mi?
2. Dıştan gelen bilgi hangi duyuşsal kanaldan en etkili şekilde algılanıyor? (görsel – resimler, diyagramlar, grafikler, gösteriler ya da işitsel kelimeler, seslerden hangisi daha iyi algılanıyor?)
3. Öğrenci hangi bilgi organizasyonunda daha iyi algılıyor? Tümevarım mı? Tümdengelim mi?
4. Öğrenci hangi bilgiyi işleme sürecini tercih ediyor? Aktif mi yoksa yansıtıcı olarak iç gözlemlerle mi?
5. Öğrenci anlamayı nasıl geliştirebilir? Ardişık bir şekildeki küçük adımlarla mı yoksa bütünsel olarak büyük parçalarla mı?

Öğretmenlerin öğretme stillerini saptamak amacı ile kullanılacak sorular ise şunlardır:

1. Öğretmen tarafından ne tür bilgilere vurgu yapılmaktadır? Somut gerçek bilgiler mi yoksa soyut kavramsal, teorik bilgiler mi?
2. Öğretmen bilgiyi hangi tarzda sunmaktadır? Görsel olarak resimler,diyagramlar, filmler, gösteriler kullanarak mı yoksa sözel olarak okumalar, tartışmalar yaptırıp hazır bilgiler sunarak mı?
3. Sunum tümevarımsal mı yoksa tümdengelimsel şekilde mi organize edilmiş?
4. Hangi tür sunumla öğrenci katılımı kolaylaştırılır? Aktif mi yoksa pasif dinleyici mi?
5. Bilgi sunumunda hangi tür bakış açısı kullanılmaktadır? Ardişık bir şekilde adım adım mı yoksa bütünsel bir şekilde global mi? (Felder, 2002, 21-31).

Öğrencilerin doğal öğrenme stillerini anlamada, Psikolojik Tip Teorisi kapsamlı bir kuramsal çerçeve sunmaktadır. Kısaca özetlemek gerekirse, Jung (1971) bütün insan davranışlarını “algılama” ve “yargılama” olmak üzere iki temel kategoriye ayırarak bir bireyin kendisini anlayabilmesine önemli bir katkı getirmiştir. Bu durumda bireyler ya duyuşları ya da sezgileri yoluyla algılamayı tercih ederken, yargılarken de ya mantıksal ya da duyuşsal davranmaktadır. Jung’a göre, bütün bu fonksiyonlar her bireyde bulunmasına rağmen, bunlardan birisi çok baskın, birisi baskın olana yardımcı, birisi üçüncül derecede önemli ve diğeri de bireyin en zayıf olduğu fonksiyonu temsil etmektedir. Jung, daha sonra, psikolojik tip tasvirine içedönük ve dışadönük kişilik özelliklerinin tanımlayan bir boyut daha eklemiştir. Bu boyut açısından bakıldığında, içedönük bir biçimde enerji elde etmeye çalışan bir birey, en baskın fonksiyonunu içe (kendisine), diğeri fonksiyonlarını da dışa döndürmektedir. Diğeri taraftan dışadönük bir biçimde enerji elde etmeye çalışan bir birey ise, en baskın fonksiyonunu dışa (kendisinin dışındaki olgulara, nesnelere veya olaylara), diğeri fonksiyonlarını da içe döndürmektedir. Psikolojik Tip Teorisi öğrenme-öğretme sürecine uyarlandığında, sekiz farklı öğrenme ve öğretme stili ortaya çıkmaktadır (Saban, 2002, 3). Bu tipler şunlardır:

1- Dışadönük Tipler: Dışadönüklük bireyin kendisine enerji veren ve kendisini motive eden kaynakları yine kendisinin dışındaki etkenlerde aramasına neden olur (dışsal motivasyon). Dışadönüklük bireyin açık ve aktif etkileşimlerden hoşlanmasına, kendisini çok çeşitli aktivitelere yönlendirmesine ve kalabalık veya gürültülü ortamlarda bulunmada toleranslı olmasına neden olur (Saban 2002, 4-18). Böyle tipler dış etkenlerce harekete geçirilir ve çevresinden çok fazla etkilenir. Dışa dönük tip sosyal bir tiptir ve yabancı olduğu çevrelerde güvenlidir. Genellikle çevresiyle iyi geçinir. Çevreyle ters düştüğünde bile çekilmek yerine tartışmayı tercih eder ya da çevresini kendi kalıplarına göre yeniden düzenlemeye çalışır (Fordham, 1999, 34). Dışa dönük bir kişi, karakteristik ilgileri ve davranış biçimleri dışa,

başkalarına ve fiziksel ortama yönelen bir kişidir. Girgindir, faaldır ve aklına eseni yapar. Yerinde duramayan ve işbirlikçi bir yapı arz eden dışadönük bir öğretmen, örneğin, daima çok meşgul bir sınıf ortamına sahip olmak ister. Böyle bir öğretmen, sınıfta aynı anda meydana gelen çok farklı etkinliklere karşı hoşgörülüdür ve etrafına enerji, heyecan, coşku ve şevk yayar. Ayrıca dışadönük öğretmenler sınıftaki aktiviteler hakkında coşkulu olduklarından okul dışındaki hayatlarının çeşitli yanlarını da sınıftaki öğrencileriyle sık sık paylaşmaktan kaçınmazlar (Saban 2002, 4-18).

2- İçedönük Tipler: İçedönüklük, bireyin ilgisinin ve enerjisinin içedönük olarak (kendisine) yoğunlaşması demektir. İçedönüklük, bireyin kendisine enerji veren veya kendisini motive eden kaynakları yine kendi içindeki etkenlerde aramasına neden olur (Saban 2002, 4-18). İçedönük tip, insanlara ve nesnelere karşı güvensizdir, sosyal değildir ve düşünmeyi harekete geçirmeyi tercih eder (Fordham, 1999, 35). İçe dönük kişi, kendi düşünce ve duygularına yöneliktir, ilgileri pratik olmaktan çok teoriktir (<http://209.85.135.104/search?q=cache:wa8EW0uwK0J:www.saglikbilgisi>). Önceden plan yapmakla birlikte temkinli olduğundan her hangi bir girişimde bulunmadan önce ne yapacağını iyice planlar. Ani dürtülerle hareket etmez. Heyecan verici olaylardan pek hoşlanmaz, günlük yaşamda görülen her zamanki olaylar üzerinde bile ciddiyetle durur ve düzenli bir yaşamdan hoşlanır. (<http://209.85.135.104/search?q=cache:EivcRKP28SUJ:www.turkforum.gen.tr/vforum/archive/kisilikvekiliginvarligiuzerineyaklasimlart44854.html>). İçedönüklük bir bireyin yoğun ilişkileri, etkileşimleri ve olayları tercih etmesine neden olur. Tedbirli, ilgili ve düşünceli olan içedönük bir öğretmen, örneğin, sınıftaki öğrencilerin belli bir anda sadece tek bir proje veya etkinlik üzerinden çalıştıkları iyi düzenlenmiş sessiz bir sınıf ortamını tercih eder. Gürültüye karmaşaya ve rahatsız edilmeye hoşgörülü olmayan içedönük bir öğretmen, bütün öğrencilerin bağımsız olma ihtiyaçlarını korumak adına, her zaman saygılı ve onurlu bir sınıf atmosferi oluşturmaya özen gösterir (Saban 2002, 4-18).

3- Duyusal Tipler: Duyusallık bireyin duyuları yoluyla edindiği, deneyimlerini algılama fonksiyonudur. Duyusallık bireyin uygulamalı olarak yakın çevresinde olup biten her detaya yoğunlaşarak dikkat göstermesine neden olur. Yine duyusallık, bireylerin geleneksel ve tanıdık gelen çevrelerini oluşturan her şeyden hoşlanmalarına ve hayatla ayakları yere basarak ve gerçekçi bir şekilde ilişki

kurmalarına neden olur (Saban 2002, 4-18). Duyusal tip her şeyi olduğu gibi alır. Yaşadığı deneyimleri aynen kabul eder. Olayları derinlemesine düşünmez ve herhangi bir değerlendirmede yapmaz (Fordham, 1999, 53). Duyusal algılayan kişiler, beş duyuyla algılarları yani, somut, elle tutulabilir gerçekler üzerinde odaklaşırlar. Bilgileri ölçülebilir yolla elde ederler. Şimdi önemlidir, geleceği pek dikkate almazlar (<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tezler/852.pdf>). Duyusal öğretmenler, öğrencilerin bir öğrenme düzeyinden başka veya daha ileri bir öğrenme düzeyine geçmelerini sağlayacak gelişimsel (aşamalı) bir sistem uygularlar (Saban 2002, 4-18).

4-Sezgisel Tipler: Sezgisellik bireyin, hipotezler oluşturarak ve belli ilişki kalıpları üreterek hayatını anlamlı hale getirmesinde kullandığı algılama fonksiyonudur. Sezgisellik, bireyin olaylar hakkındaki bütün detayları gözden geçirerek, bu olaylar arasındaki ilişkileri adeta yeniden icat edercesine farklı bir bakış açısıyla görmeye çalışmasına, yoğun deneyimlere, maceralara, değişikliklere ve yeniliklere gereksinim duymasına neden olur (Saban 2002, 4-18). Sezgisel algılayanlar, her şeyde bir ilişki ararlar, bir işin parçalarına tek tek bakmak yerine, bu parçalar arası ilişkilere dikkat ederler. Algılama bilinçaltında somut temeller bilinmeden oluşur. Geçmişten ve şimdiden gelecekteki olasılıklara sıçrayabilirler ve çeşitli olgular arasındaki karmaşık ilişkileri algılayabilirler. Yeni problemleri çözmekten hoşlanırlar; tekrar tekrar aynı şeyi yapmak istemezler, çalışma hayatında durgun dönemler arasında istekli bir şekilde ileri atılımlar gösterirler, çok hızlı bir şekilde bir sonuca ulaşırlar (<http://sosyalbilimler.cu.edu.tr/tezler/852.pdf>). İlham ve idealizmle motive olan sezgisel bir öğretmen, sınıf ortamının, öğretimin ve öğrenmenin nasıl olması gerektiği ile ilgili kişisel vizyonlarla doludur. Sezgisel öğretmenler ayrıca, yeni deneyimlerin ve büyük projelerin sağladığı meydan okuma hislerini çok severler ve bu nedenle de sınıflarındaki öğrencileri kendi kendilerine meydan okumaları için sürekli olarak teşvik ederler. Öğrencileri gelişmeye, keşfetmeye ve yeni deneyimler elde etmeye yönlendirirler (Saban 2002, 4-18).

5- Düşünen Tipler: Düşünmek, objektif ve analitik yollarla çeşitli olayları veya durumları değerlendirmeye ve buna bağlı olarak rasyonel kararlar almaya değer veren bir yargılama fonksiyonudur. Düşünmek, bir bireyin mantıklı, gerçekçi, dürüst ve adaletli olmasına, gerektiğinde eleştirel düşünebilmesine ve bir karara varabilmesi için de belli bir süre için arkaya yaslanmasına neden olur. Düşünen öğretmen daima

öğrenmenin amaçlarını açıklama eğilimindedir. Eğer öğrencileri kendileri için belirlenen hedeflere ulaşamamışlarsa onları sınıfın önünde objektif olarak eleştirmekten çekinmezler. Ayrıca düşünen öğretmenler görev aşkıyla hareket ederler (Saban 2002, 4-18). Bir kimsenin yaşamı temel olarak düşünme ile yönetiliyorsa ve onun etkinlikleri entelektüel olarak düşünülmüş bir amaca yönelik sonuçlarsa, o kişi doğru olarak düşünen tip diye nitelendirilebilir. Bu tipin en berrak örneğine düşünceleri genellikle sezgici bir yapıda olan kadınlardan çok erkeklerde rastlanır (Fordham, 1999, 35).

6- Duygusal Tipler: Duygusallık, öznel analize ve empatik anlayışa dayalı olarak karar vermek ve değerlendirme yapmak için kullanılan bir yargılama işlevidir. Bireyi çevresindekilerle iyi ilişkiler kurmaya onlarla uyum içinde yaşamaya ve onlarla sempatiyle ilgilenmeye yöneltir (Saban 2002, 4-18). Bu tipteki bireyler empatik eğilimlidirler. İnsanların beğendiği ve beğenmediği kişisel değerleri ve duyguları tartarlar. Diğer insanların duygularına önem verirler. İnsanları hoşnut etmeyi ve uyumu severler. Diğer insanların istekleri ve beğenilerinin kararlarını etkilemesine izin verirler. Sıklıkla övgüye ihtiyaç duyarlar. Diğer insanlara hoş olmayan şeyler söylemeyi sevmezler (Myers ve Myers 1997, 34, Opt ve Loffredo 2003, 560-569). Duygusal bir öğretmen, ders planlarını hazırlarken, kendisinin kişisel değerlerine ve çevresindeki öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına büyük önem verir. Bu nedenle, neyin en doğru olduğu konusundaki inançları ve kararlılıkları ile ısrarcı bir tutum sergilerler. İdealist ve prensip sahibi olduklarından kendi kişisel amaçları ve eğitim hakkında geliştirdikleri kişisel vizyonlarını gerçekleştirmek için, hırslı, kararlı ve azimlidirler (Saban 2002, 4-18).

7- Algısal Tipler: Jung insanlar arasında akıllarını kullanma tercihleri ve merkezi kişiliklerini geliştirmelerinde iki temel farkın var olduğunu iddia etmiştir. Birinci fark bireylerin tecrübeyle ilgili bilgiyi nasıl *algıladıkları* ve içe aldıkları ya da Jung'un tabiriyle algılamayla ilgilidir (Myers ve Myers 1997, 36, Opt ve Loffredo 2003, 560-569). Algısallık, bireyin öğrenme merakından veya olayları kavrama ihtiyacından kaynaklanan dünyayı anlama çabasıdır. Algısallık, bireylerin sahip oldukları bilgilerin her yönünü araştırıp keşfedinceye kadar belli bir konuda karar vermeyi ertelemelerine neden olur. Üründen ziyade süreç daha ilginç ve cazip geldiğinden, algısal tipler bitirebileceklerinden daha fazla projelere başlama eğilimindedirler. Bu nedenle algısal bireyler, ilgilerini çekmeyen projeleri terk

ederler. Bu tipler, esnek bir hayat tarzını tercih ederler. Algısal bireylerin aşırı yapılandırılmışlığa karşı çıkmalarına ve sürprizler veya ani değişiklikler için esnek olmalarına neden olur. İhtiyaçlar ortaya çıktıkça, bunlarla en iyi başa çıkmasını öğrenen algısal bir öğretmen, her sınıf ortamında öğretebilmek için kendisiyle sürekli olarak bir mücadele içindedir (Saban 2002, 4-18).

8- Yargısal Tipler: Jung'a göre insanlar arasında akıllarını kullanma tercihleri ve merkezi kişiliklerini geliştirmelerindeki ikinci temel fark ise, bireylerin algıladıkları şey hakkında nasıl sonuç çıkardıkları veya yürüttükleri ile ilgilidir. Jung kişiliğin bu özelliğini *yargılama* olarak adlandırmıştır. Bireylerin algılarını ya *düşünme* yoluyla-mantıksal bir süreç ya da *hissetme* yoluyla-kişisel, öznel değerlerle değerlendirdiklerini iddia etmiştir. Yargısallık, bireyin hayatla mücadelesinde düzen oluşturmak için kararlı davranma tercihidir. Bireyin bütün dikkatini, ilgisini ve enerjisini olayları anlamaktan ziyade onları kontrol etmek için harcamasına neden olur (Opt ve Loffredo 2003, 560-569). Yargısallık, bireylerin her şeyin daha önceden kararlaştırılmış amaçlar ve kurallar doğrultusunda gerçekleşebileceği düzenli bir dünya oluşturmayı istemelerine neden olur. Sürprizlerden çok hoşlanmayan ve başkalarının da kararlaştırılmış amaçlar doğrultusunda çalışmalarını bekleyen yargısal bir öğretmen, her program için açık, net ve iyi geliştirilmiş planlara sahiptir. Dolayısıyla öğrencileri söz konusu öğretim amaçlarından haberdar ederek ve onlara bu amaçlara ulaşmak için gerekli yardımı sağlayarak onlardan okulun standartlarına ters düşmeyecek şekilde belirlenen belli işlemler çerçevesinde ve zaman diliminde bu amaçları gerçekleştirmeye çalışmalarını beklerler. Öğretmenler projelerle ilgili, ilerde yapılacak değişiklikler hakkında zaman, yer ve sebep belirterek uyarmalıdır; çünkü neler olabileceğini önceden bilmek yargısal öğrencilerin rahat, emin ve esnek bir yapıda ilerlemelerine yardım eder.

Saban (2002, 23-24)'a göre farklı öğretme stillerinin karakteristik özellikleri şunlardır:

“Dışadönük, Sezgisel, Düşünen, Yargısal Tipler: Bu kişiler, entelektüel meydan okuyucular olup, eleştirel düşünmeye ve kavram geliştirmeye önem verirler. Bu öğretmenler, analitik düşünür ve organizatör olup, her zaman analitik ve sistematik bir plana dayalı olarak hareket ederler.

Dışadönük, Duyusal, Düşünen, Yargısal Tipler: Bu kişiler, gerçekçi ve bilgi vericiler olup, uygulamada her zaman disiplinli ve adaletli olan bir mantıksal sistem isterler. Bu öğretmenler, kararlı yöneticiler olup, her zaman amaçlı, pratik ve iyi işleyen bir sınıf ortamını tercih ederler.

İçedönük, Duyusal, Duyusal, Algısal Tipler: Bu kişiler, gelişimi destekleyiciler olup, olumlu bir çevrede pratiğe dayalı öğrenmeyi değerli görürler. Bu öğretmenler, dikkatli,

gerçekçi ve uyumlu işbirlikçiler olup, faydalı ve sevecen bir öğretim ortamı oluşturmaya önem verirler.

İçedönük, Sezgisel, Duyusal, Algısal Tipler : Bu kişiler, her türlü fırsatları yaratan yönlendiriciler olup, eleştirel düşünmeyi ve ahlaki gelişimi vurgularlar. Bu öğretmenler, orijinal keşifçiler olup, uyumlu ve yansımacı bir eğitim çevresi yaratmaya özen gösterirler.

İçedönük, Sezgisel, Düşünen, Algısal Tipler: Bu kişiler, araştırmacı teorisyenler olup, bağımsızlığa ve keşfe önem verirler. Bu öğretmenler, analitik, yansımacı ve meraklı bilginler olup, üretken, kapsamlı ve keşfe-dayalı bir sınıf ortamını tercih ederler.

İçedönük, Duyusal, Düşünen, Algısal Tipler: Bu kişiler, pratik eğitimciler olup, öğretim işinde hatasız ve ekonomik olmaya önem verirler. Bu öğretmenler, objektif ve yargılamayan analizciler olup, adaletli ve her yönüyle dost doğru bir sınıf atmosferi gerçekleştirmeye çaba sarf ederler.

Dışadönük, Duyusal, Duyusal, Yargısal Tipler: Bu kişiler, empatik yöneticiler olup, işbirlikçi ve destekleyici iletişimi tercih ederler. Bu öğretmenler, pratik, planlı ve dürüst uyumlular olup, kişisel değerlere saygılı ve işbirlikçi bir sınıf çevresini yaratmaya çaba sarf ederler.

Dışadönük, Sezgisel, Duyusal, Yargısal Tipler: Bu kişiler, samimi teşvikçiler olup, öğrencilerde imgelemeyi, hayal kurmayı ve kendini gerçekleştirmeyi sağlamaya çaba sarf ederler. Bu öğretmenler, analitik, keşifçi ve etkileyici uyumlular olup, disiplinli ve orijinal bir sınıf ortamı yaratmaya çalışırlar.

Dışadönük, Duyusal, Düşünen, Algısal Tipler: Bu kişiler, realist bilgi verici, iyi huylu, toleranslı ve pratik olup, ilk elden tecrübe edinmeye önem verirler. Bu öğretmenler, rekabetçi gözlemciler olup, beceri geliştirmeye ve amaçlı çalışmaya önem verirler.

Dışadönük, Duyusal, Duyusal, Algısal Tipler: Bu kişiler, uyumlu destekleyiciler olup, bireysel gelişmeyi ve olumlu etkileşimi vurgularlar. Bu öğretmenler, samimi, arkadaşça ve kaygısız realistler olup, istikrarlı bir sınıf atmosferi oluşturmaya özen gösterirler.

İçedönük, Sezgisel, Duyusal, Yargısal Tipler: Bu kişiler, dürüst, değerlere saygılı ve motive eden etkileyiciler olup, açık olmayı ve ahlaki gelişimi vurgularlar. Bu öğretmenler, ciddi ve sessizce zorlayan keşifçiler olup, iyi işleyen, saygılı ve motive edici bir sınıf çevresi oluşturmaya çaba sarf ederler.

İçedönük, Sezgisel, Düşünen, Yargısal Tipler: Bu kişiler, eleştirel meydan okuyucular olup, mantıklı olma ihtiyacı ve bilgi aşkı ile motive olurlar. Bu öğretmenler, azimli araştırmacılar olup, sınıf organizasyonun bireyselliğe hizmet edip etmediğini önemserler ve başkalarının haklarına saygılı bir sınıf ortamı oluşturmaya çaba sarf ederler.

İçedönük, Duyusal, Düşünen, Yargısal Tipler: Bu kişiler, analitik yöneticiler olup, doğruluğu, adaletliliği ve pratikliği vurgularlar. Bu öğretmenler, organizeli ve rekabetçi gerçekçiler olup, istikrarlı bir sınıf ortamı oluşturmaya çaba sarf ederler.

İçedönük, Duyusal, Duyusal, Yargısal Tipler: Bu kişiler, dürüst ve destekleyici yöneticiler olup, sınıfta pozitif etkileşime ve işbirliğine önem verirler. Bu öğretmenler, geleneksel eğitimciler olup, istikrarlı, amaçlı ve pratiğe dayalı bir sınıf ortamı oluşturmaya özen gösterirler.

Dışadönük, Sezgisel, Duyusal, Algısal Tipler: Bu kişiler, coşkulu yönlendiriciler olup, entelektüel meydan okumaları severler. Bu öğretmenler, atılgan ve etraflarına enerji yayanlar olup, kişisel gelişimi ve eleştirel düşünmeyi motive eder ve desteklerler.

Dışadönük, Sezgisel, Düşünen, Algısal Tipler: Bu kişiler, rekabetçi değişim ajanları olup, entelektüel meydan okumalardan zevk alırlar. Bu öğretmenler, keşifçi analitikler olup, öğrencilerini ve meslektaşlarını anlamaya, onları motive etmeye ve onlara ilham vermeye çaba sarf ederler.”

Öğretmenlerin bu mesleki ve kişilik özellikleri, öğrencilerin başta akademik başarıları olmak üzere, tutumları, davranışları ve kişilik özelliklerine etki etmektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu özelliklerini saptayarak aralarındaki ilişkileri ortaya

koymak, öğretmenin bu özelliklerinden kaynaklanan bir çok eğitimsel sorunun nedenleri belirlemek dolayısıyla da bu sorunlara doğru ve etkili çözümler getirmek açısından önemlidir.

Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenin öğretme stili arasında uyumsuzluk varsa sınıfta öğrencilerin canı sıkılır, derse karşı ilgileri azalır ve bu dersi anlamadıkları içinde çalışmayı bırakabilirler (Oxford ve diğerleri, 1991). Öğretmenler ise öğrencilerin düşük not almaları durumunda öğrencilerine karşı fazla eleştirici olabildikleri gibi aynı zamanda da kendi öğretim becerilerinden şüphelenebilirler. Bu nedenle uygun öğretme stili kullanmamak bir öğretmen için öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyen etmenlerden biridir.

Öğretmen-öğrenci stillerinin arasındaki uyumsuzlukları azaltmak için öğrenme stillerini araştıran bazı araştırmacılar öğretme ve öğrenme stillerinin birbirine uymaları gerektiğini belirtmişlerdir (Griggs , Dunn, 1984; Smith , Renzulli, 1984; Charkins ve diğerleri, 1985). Kumaravadivelu (1998) ise, öğretmenin öğretme stili ile öğrencinin öğrenme stili arasındaki boşluk ne kadar az olursa istenen sonuçları elde etme olasılığı o kadar çok olduğunu belirtmektedir.

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını etkileyen etmenler nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mezun olduğu kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?

6. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öz-oluşum türlerine göre farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine göre farklılık göstermekte midir?
8. Öğretmenlerin öğretim stilleri öz-oluşum türlerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın amacı, İstanbul'da ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını cinsiyet, görev yapılan kurum türü, mezun olunan kurum türü, mesleki kıdem ve branş değişkenleri açısından inceleyerek, öz-oluşum türleri ve öğrenme-öğretim süreçlerinde tercih ettikleri öğretim stillerinin söz konusu değişkenlere ilişkin profilini ortaya koymaktır.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilgili yurt içi ve yurt dışındaki alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasında ilişki olup olmadığının araştırıldığı görülmektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının motivasyonlarını (Gökdağ, 1996), işbirlikli çalışmaya yatkınlıklarını (Shachar ve Shmulevitz, 1997), sınıf içi uygulamalardaki etkililiklerini (Johnsan, Wallace ve Thompson, 1999), okuldaki ders dışı davranışlarını (Somech ve Zahavy, 1999), bilim derslerine yönelik tutumlarını (Kenneth ve diğ., 1999), sınıf yönetimi uygulamalarını (Woolfolk-Hoy, 2000) ve öğretimsel işlerin niteliği, öğretim sürecindeki performansları ile organizasyon becerilerini (Friedman ve Kass, 2002) etkilediğini göstermektedir. Bu araştırma sonucunda elde edilen bulguların, Türkiye'deki ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından ortaya koyarak gelecekte hem dünyada hem de Türkiye'deki öğretmen özelliklerinin niteliğini belirlemede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilgili yapılan araştırma sonuçları dikkate alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğrenme-öğretim sürecindeki performansları ve süreç sonunda ortaya çıkan öğrenci başarılarıyla çok yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Türkiye'de ise bu konuda yapılan çalışmaların yeterli olmadığı görülmektedir. Bu durum göz önüne alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları hakkında daha çok bilgi edinebilmek için bu araştırma önemli

görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki ve kişilik özelliklerinin öğrenme öğretme süreçlerindeki kaliteye, öğrencilerin kişilik özelliklerine, tutumlarına ve akademik başarılarına etkisi birçok araştırmayla ortaya konulmuştur (Küçükahmet, 2000, 116). Günümüzde öğretmen yeterlikleri ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin etkili rehberlik yapabilmeleri için alan bilgisi, formasyon bilgisi ve genel kültür bilgisinin yanında öz-yeterlik algılarının ve sahip olduğu kişilik özelliklerinin de önemli olduğunu göstermektedir (Pajares, 1994; Guskey ve Passaro, 1994). Öğretmenlerin bireyci ya da toplulukçu öz-oluşum türüne sahip olmaları öğrenme-öğretme sürecinde gerçekleştirmeleri gereken bir çok davranışı etkileyebilir. Özellikle ilköğretimin 1.-5. sınıf öğrencilerinin öğretmenlerini bir model olarak algılamalarından dolayı öğretmenlerin bireyci ya da toplulukçu öz-oluşum türüne sahip olmaları öğrencilerin öz-oluşum türlerini de etkileyebilir. Bireylerin öz-oluşum türleri ile ilgili alan yazın incelendiğinde Türkiye’de ve yurt dışında yapılan araştırmaların kültürler arası karşılaştırma çalışmaları olduğu görülmüştür. Yapılan alan yazın araştırması sonucunda gerek Türkiye’de gerekse yurt dışında öğretmenlerin öz-oluşum türleri ile ilgili hiçbir araştırmaya rastlanılamamıştır. Araştırma bu açıdan ele alındığında öğretmen özellikleri ile ilgili yeni bir araştırma sahası olarak kabul edilebileceğinden dolayı önemli görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilgili yurt dışında pek çok araştırmaya rastlanırken, Türkiye’de yapılan araştırmaların daha çok öğrencilerin öğrenme stilleri üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin öğretim stilleri de saptanarak bu alandaki bilgi dağarcığına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırma ilköğretim öğretmenlerinin mesleğe ilişkin öz-yeterlik algılarını belirleyerek, çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, çalışılan kurum, mesleki kıdem, branş) ve öz-oluşum türü ile tercih ettikleri öğretim stillerinin öz-yeterlik algıları üzerinde rol oynayıp oynamadığını saptamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öz-oluşum türleri ve öğretim stilleri ile ilgili bundan sonra yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği”, “Öz-Oluşum Ölçeği”, “Öğretme Stilleri Envanteri” ve “Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilecek veriler, gerçek durumu yansıtmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2005–2006 öğretim yılında İstanbul ili sınırları içerisinde görev yapan ilköğretim öğretmenlerinin verdikleri cevaplarla sınırlıdır.
2. Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı olan “Öz-Yeterlik”, “Öz-Oluşum” ve “Öğretme Stilleri” ölçeklerinin taşıdığı sınırlılıklar da bu araştırma için söz konusudur.

1.7. Tanımlar

İlköğretim Öğretmeni: İlköğretim okulları 1-5. sınıflar arasındaki sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenleri ve 6.-8. sınıflarda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Bilgisayar, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin tümü.

Öğretmen Öz-Yeterliği: Öğretmenlerin, öğrenme-öğretme süreçleri için gerekli olan mesleki performanslarına ilişkin inançlarını ölçen, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nin ölçtüğü değişken.

Öz-Oluşum Türü: İnsanların diğer insanlarla ilişkilerinde kendine özgü bireyci ya da toplulukçu bir takım düşünce ve hareketlerini ölçen, “Öz-Oluşum Ölçeği”nin ölçtüğü değişken.

Öz-oluşum ölçeğine göre bireyci öz-oluşumu oluşturan faktörler şunlardır:

- a) İçsel yetilerin güçlülüğü, düşünceler ve duygular
- b) Biricik oluş ve kendini ifade ediş
- c) İçsel özellikleri fark etme ve kişinin kendi amaçlarını oluşturmaları
- d) İletişimde direkt olma

Öz-oluşum ölçeğine göre toplulukçu öz-oluşumu oluşturan faktörler ise şunlardır:

- a) Dışadönük olma,
- b) Toplumsal statü, roller ve ilişkilere önem verme
- c) Aidiyet duyma ve uyum sağlama
- d) Uygun yerlerde bulunma ve uygun davranışlar gösterme
- e) İletişimde direkt olmama ve diğerlerinin düşüncelerini okurken dolaylı olma.

Öğretme Stili: Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenmeyi kılavuzlamak amacıyla tercih ettikleri öğretim tarzlarını ölçen “ Bilişsel Öğretim Stilleri Ölçeği”nin ölçtüğü değişken. Bu ölçeğe göre; ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal), ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal), ÇSÜA (içedönük-sezgisel-düşünen-algısal), ÇSÜY (içedönük-sezgisel-düşünen-yargısal), ÇUDA (içedönük-duyusal-duygusal-algısal), ÇUDY (içedönük-duyusal-duygusal-yargısal), ÇUÜA (içedönük-duyusal-düşünen-algısal), ÇUÜY (içedönük-duyusal-düşünen-yargısal), ŞSDA (dışadönük-sezgisel-duygusal-algısal), ŞSDY (dışadönük-sezgisel-duygusal-yargısal), ŞSÜA (dışadönük-sezgisel-düşünen-algısal), ŞSÜY (dışadönük-sezgisel-düşünen-yargısal), ŞUDA (dışadönük-duyusal-duygusal-algısal), ŞUDY (dışadönük-duyusal-duygusal-yargısal), ŞUÜA (dışadönük-duyusal-düşünen-algısal), ŞUÜY(dışadönük-duyusal-düşünen-yargısal) olmak üzere toplam onaltı öğretme stili vardır.

2. İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Öz Yeterlik İle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında öz-yeterlik ile ilgili yapılan araştırmalarda, öz-yeterlik algıları ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu araştırmalardan ulaşılabilenlerine kısaca yer verilmiştir.

Gorrell ve diğ., (1993) “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”ni uyarlayıp Sri Lanka, İsveç ve Amerika’lı öğretmen adaylarının yeterliklerini karşılaştırmışlardır. Sonuçlar Amerikalı öğretmen adaylarının genel öğretim yeterliği boyutunda diğer gruplara nazaran daha olumlu tutumlara sahip olduklarını göstermiştir. Fakat, kişisel yeterlik alt boyutunda Sri Lanka ve İsveç’li öğretmen adayları Amerikalı öğretmen adaylarından daha olumlu görüşler sergilemişlerdir (Gorrell ve diğ., 1993’den aktaran Çakıroğlu , Çakıroğlu, 2002).

Gorrell ve Hwang (1995, 101-105)’ın yaptığı bir araştırmada Güney Koreli ilk ve son sınıf okul öncesi ve sınıf öğretmenliği bölüm öğrencilerinin yeterliklerini incelemişlerdir. Son sınıf öğrencilerinin kişisel yeterlik alt boyutunda birinci sınıf öğrencilerinden daha olumlu yeterlik inancına sahip oldukları saptanmıştır.

Shachar, Shmulevitz (1997, 53-72) tarafından yapılan araştırmada, işbirlikli öğrenme yöntemlerinin ağır öğrenen öğrencilerin öğrenmelerindeki etkilerini ve öğretim sürecinde işbirliği içinde çalışmanın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediğini araştırılmıştır. Araştırma İsrail’de 7. ve 8. sınıflarda öğretmenlik yapan 120 lise öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Mesleki kıdemleri ortalama 13 yıl ve yaş ortalamaları 37 olan öğretmenlere araştırma sırasında işbirlikli öğrenme ile ilgili seminerler verilmiş, uzmanlarla birlikte öğretmen planları yapılmış ve tüm okula yayılmıştır. Araştırmada kullanılan “öğretmen inançları ölçeği”nin; genel öğretimsel yeterlik, kişisel öğrenme yeterliği, yavaş öğrenen öğrencilere yardım etme öz-yeterliği ve sosyal beceri kazandırabilme yeterliği gibi alt ölçekleri vardır. Araştırma sonucunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinin öğretmenlerin ve okul personelinin öz-yeterliklerini olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Johnson, Wallace ve Thompson (1999, 368-406), okulların akademik başarıları ile o okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında ilişki ve öğrencinin matematik dersindeki başarısında öğretmen öz-yeterliğinin etkileri konulu araştırma yapmışlardır. Araştırma 53 okuldaki 73 erkek ve 27 bayan matematik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaş ortalamaları 30 ve mesleki kıdemlerinin ortalamaları ise 21'dir. Araştırmada kullanılmak üzere "Öğretmen Yeterliği" ve "Sınıf İçi Uygulamalar" isimli likert tipi iki ölçek geliştirilmiştir. Araştırma sonunda, öğrencilerin akademik başarıları ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Somech ve Zahavy (1999, 649-659) tarafından İsrail'de yapılan bir diğer araştırmanın amacı ise; öğretmenlerin okuldaki ders dışı davranışları ile meslekten hoşlanma ve bireysel öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi saptamaktır. Araştırmaya 13 farklı okulda çalışan, 231 bayan ve 20 erkek olmak üzere toplam 251 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 35 ve mesleki kıdemlerinin ortalamaları 11 yıldır. Araştırmada veri toplamak amacıyla üzere "okul dışı davranış ölçeği" ve "meslekten hoşlanma" ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin okuldaki ders dışı davranışları, öz-yeterlik ve meslekten hoşlanma duyguları arasında pozitif yönde güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Kenneth ve diğ. (1999, 345-370), ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel kavramları öğretmede gösterdikleri tutum ile öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırmada, 619 ilkokul öğretmenine, "bilimsel kavramları öğretmede öz-yeterlik inançları" ölçeği ve "yaygın bilimsel kavramlar" anketi uygulanmıştır. Araştırmada yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin bilim derslerine yönelik daha olumlu bir tutum içinde oldukları ve bilimsel kavramları öğretmekten daha çok hoşlandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Woolfolk-Hoy (2000, 1-20)'un öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili yaptığı bir diğer araştırmada, stajyer ve mesleğe yeni başlayan öğretmenle ile tecrübeli öğretmenlerin öz-yeterliklerini karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, stajyer ve mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, matematik ve bilim derslerinde tecrübeli öğretmenlere göre çok düşük olduğu, öz-yeterliğin öğretim ve sınıf yönetimi konularında ise okul yönetimi, aile ve iş arkadaşlarının görüşlerinden çok etkilendiği bulunmuştur.

Tschannen-Moren ve Woolfolk-Hoy (2002, 1-8) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterliklerini destekleyen kaynaklar araştırılmıştır. Çalışmada öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında okulun bulunduğu bölgenin ve okuldaki araç-gereç donanımının etkisi ile okul yönetimi, meslektaşlar ve öğrenci velileri ile olan ilişkilerden alınan dönütlerin öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarını nasıl etkilediği araştırılmıştır. Araştırma 170 bayan, 85 erkek öğretmen olmak üzere toplam 225 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin yaş ortalamaları 35, mesleki deneyimleri ise 10 yıldır. Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen “öğretmen öz-yeterlik ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile öz-yeterlikleri arasında ve ailelerin eğitime verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında zayıf bir ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile okuldaki ders araç-gereçleri ve öğretim kaynaklarının çok olması, okul yönetiminin öğretim sürecinde öğretmene verdiği destek, öğretmenlerin diğer meslektaşlarına öğretim sürecinde verdikleri destek ile öğretmenlerin öz-yeterlikleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Milner ve Woolfolk-Hoy (2002, 1-10)'un New Orleans şehrinin varoş mahallelerinde çalışan ilköğretim öğretmenleri ile lise öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını karşılaştırmışlardır. Araştırmanın verileri, 126 öğretmenin 5 ay süreyle sabahdan akşama kadar gözlemlenerek ve ders dışındaki saatlerde de öğretmenlerle görüşmeler yaparak teybe kaydedilerek toplanmıştır. Araştırma sonucunda, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının lise öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yine cinsiyet ve yaşın öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarında etkili olmadığı saptanmıştır.

Friedman ve Kass (2002, 675-686) İsrail'de, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının okuldaki diğer öğretmenlerle ve personelle olan ilişkilerini nasıl etkilediğini araştırmışlardır. Araştırmada İsrail'de ilköğretim ve liselerde görev yapan yaş ortalamaları 35, mesleki kıdem ortalaması 10 yıl olan 550 öğretmene "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin sınıf içi etkinlikleri düzenleme becerileri, konu alanı uzmanlıkları ve öğrencilerle, ailelerle, iş arkadaşları ve yönetimle olan ilişkiler ile bir organizatör olarak okulda ne kadar etkili olabildikleri araştırılmıştır Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin; öğretmenlerin ortaya koydukları öğretimsel işlerin niteliğini ve öğretim sürecindeki performansını etkilediği saptanmıştır.

Lin, Gorrel ve Taylor (2002, 12), Öğretmen Yeterlik Ölçeğini kullanarak yaptıkları araştırmada, ilk ve son sınıfta okuyan Tayvan ve Amerikalı öğretmen adaylarının yeterliklerini karşılaştırmışlardır. Araştırma sonucunda kişisel öğretim yeterliği bağlamında her iki grup öğretmen adaylarının da benzer yönde olumlu yeterlik algılamalarına sahip oldukları saptanmıştır.

Ülkemizde öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla ilgili yapılan literatür taraması sonucunda, yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Aşağıda ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalardan ulaşılabilenlere yer verilmiştir.

Gökdağ (1996) “Temel Eğitim Öğretmenleri ile Öğrencilerin Gudu Düzeyleri ve Öğrenci-Öğretmen Özellikleriyle İlişkileri” isimli araştırma yapmıştır. Araştırmada temel eğitim öğretmenleri ve öğrencilerinin gudu düzeylerinin saptanması ve öğrencinin gudu ile cinsiyeti, yaşı, anne-baba mesleği gibi özellikleri ile, öğretmenin gudu ile öğretmenin yaşı, branşı ve kıdemi arasındaki ilişkinin saptanması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 1995-96 öğretim yılında İzmir’de bulunan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler ile bu okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma 5 okulda, 40 sınıfta, 38 öğretmen ve 1217 öğrenci ile yürütülmüş ve “Öğretmen Gudu” ve “Başarı-başarısızlık Yüklemeleri”ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin gudu düzeylerinin öğretim yeterliği boyutunda yüksek olduğu ve temel eğitim öğretmenlerinin cinsiyetlerinin gudu üzerinde önemli farklılıklar yarattığı, bayan ilköğretim öğretmenlerinin erkek ortaokul öğretmenlerine göre daha gudu olduğu saptanmıştır.

Celep (2000, 99-112) "Öğretmenlerin Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmen Davranışlarının Öğrenci Kontrolü Üzerindeki Etkileri" isimli araştırmasında, öğretmenlerin öz-yeterlilik inançlarının öğretmen ve öğreneni öğretim sürecinde ne şekilde etkilediğini incelemesi bakımından önemlidir. Araştırmanın amacı; öğretmenlerin çalışma arkadaşları ve okul yönetimi ile olan ilişkileri ile öz-yeterlilik inançları ve öğretmenlerin öz-yeterlilik inançları ile öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini saptamaktır. Araştırmada 22 ilköğretim okulunda görev yapan 310 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere birinci bölümde kişisel bilgilerin sorulduğu, ikinci bölümde ise-iki seçenekli (evet-hayır) 4 soru ve 44 maddenin yer aldığı, iki bölümden oluşan bir ölçek verilmiştir. Ölçek; öğretim yeterliği, grup içinde uyumlu çalışabilme, öğretmenin okul yönetimi ile ilişkileri, öğrencilerle olan etkileşimleri ve

öğretmen davranışlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkilerini ölçen 4 alt ölçekten oluşmuştur. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin kullandıkları öğretim yöntemleri ve öğrenci kontrolü ile kendi öz-yeterlik inançları arasında paralel bir ilişki saptanmıştır. Öğretmenlerden öz-yeterlik algı düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin seçtikleri yöntemlerin özünde grup çalışması ve grup etkileşimi olan etkili öğretim yöntemleri olduğu görülmüştür. Yine erkek öğretmenlerin sınıf yönetiminde öğrenci kontrollerine olan inançları bayan öğretmenlerin öğrenci kontrollerine olan inançlarından daha yüksektir. Araştırmacı bu sonuçta, Türk toplumunun erkekleri yönetimde daha çabuk kabullenmesinin etkisi olduğunu belirtmektedir. Bununla birlikte öğrenci kontrolü ile öz-yeterlik arasında pozitif bir ilişki vardır. Bu araştırmada öğretmenlerin okuldaki ders dışı grup çalışmalarına olan uyumlarının öğrenci kontrolü üzerindeki etkisinde, öğretmenin yaşı ve kıdem derecesi belirleyici bir faktör olmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen diğer bir bulguda öğretmenin aldığı eğitim ile öz-yeterliği arasında da pozitif bir ilişki olduğudur. Ayrıca araştırma sonucunda okul yönetiminin öğretmen hakkındaki düşüncelerinin, öğretmenlerin öz-yeterliklerinin düşük ya da yüksek olması konusunda belirleyici olduğu saptanmıştır.

Tekkaya, Çakıroğlu, Özkan (2002) Fen Bilgisi aday öğretmenlerinin fen bilgisi kavramlarını anlama düzeyini, biyoloji, fizik ve kimya dersi ile fen öğretimine yönelik tutumlarını ve yeterlik algılamalarını araştırmıştır. Çalışmaya fen bilgisi öğretmenliği programı ikinci sınıfında okuyan 85 öğretmen adayı katılmıştır. Veriler, “Fen Kavram Testi”, “Fen Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği”, “Fen Öğretimi Tutum Ölçeği”, “Biyoloji, Fizik ve Kimya Tutum Ölçekleri” ile açık uçlu sorulara verilen cevaplar kullanılarak elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, fen bilgisi aday öğretmenlerinin fen öğretimine, biyoloji, fizik ve kimya derslerine karşı olumlu tutum geliştirdiklerini ve fen konularında birçok kavram yanılgısına sahip olduklarını göstermiştir.

Kapıcı Zengin (2003, 65-75) “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Sınıf-içi İletişim Örüntüleri” isimli araştırmasında, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, bu algıların öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, yaşı ve sınıf-içi iletişim örüntüleri arasındaki ilişkileri incelenmiştir. Araştırma Batman il sınırları içerisinde yer alan 28 ilköğretim okulunda görev yapan 508 öğretmen üzerinde

gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının öğretmenin yaşına ve branşına göre önemli farklılıklar gösterdiği saptanmıştır.

Tekkaya, Çakıroğlu, Özkan (2004) Fen Bilgisi öğretmenliği son sınıf öğretmen adayının fen bilgisi alanını anlama ve öğretme konusundaki özgüvenlerini araştırmışlardır. Araştırmaya son sınıfta okuyan 299 öğretmen adayı katılmış ve araştırmada “Fen Bilgisi Kavramları Testi” ve “Fen Bilgisi Öğretimi İçin Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların çoğunun temel fen bilgisi kavramları konusunda yanlış bilgilere/anlamalara sahip oldukları saptanmıştır. Diğer yandan, fen bilgisini öğretme konusunda genelde kendilerine güvendikleri de araştırma sonucunda bulunmuştur.

Savran, Çakıroğlu ve Çakıroğlu (2004) yaptıkları çalışma ile sınıf öğretmenliğinde öğrenim gören adayların fen bilgisi öğretimi konusundaki yeterlik algılamalarını ve sınıf yönetimi konusundaki görüşlerini araştırmışlardır. İki üniversitenin eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde son sınıfta okuyan toplam 234 sınıf öğretmeni adayı araştırmaya katılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların fen bilgisini öğretmeye yönelik kendilerini yeterli hissettikleri bulunmuştur. Araştırma sonucunda beklenilen aksine, katılımcıların sınıf yönetimi ile yeterlik algılamaları arasında anlamlı korelasyon bulunmamıştır.

Orhan (2005, 173-186), bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz-yeterlilik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlilik inançları başlıklı bir araştırma yapmıştır. Araştırmaya 8 farklı üniversiteden 296 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi son sınıf öğrencilerinin bilgisayar öz-yeterlilik inançları ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlilik inançları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlilik inançları ile öğretmenlik öz yeterlilik inançlarının yüksek olduğu ve aralarında pozitif ve oldukça yüksek bir ilişki olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşlerine göre bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlilik ortalamaları incelendiğinde en yüksek ortalamanın sırasıyla mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmayı isteyen ve kararsız olan gruba ait olduğu görülmüştür.

Bütün Kuş (2005) tarafından yapılan “Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları” başlıklı araştırmada ilköğretim ve

ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarıyla bilgisayar destekli öğretime (BDÖ) yönelik tutumları çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalıştığı kurum, kıdem, branş gibi) açısından bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Ayrıca bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'e yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançlarının oldukça yüksek olduğu, bilgisayar öz-yeterlik inançlarının cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Öğretmenlerin kıdemleri artarken bilgisayar öz-yeterlik inancı ortalamalarının düştüğü görülmüştür. Bilgisayarlar konusunda herhangi bir hizmetiçi eğitime katılmış öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile bu konuda herhangi bir hizmet-içi eğitime katılmamış öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inanç ortalamaları arasında hizmet içi eğitime katılmış olan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Ayrıca öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ile BDÖ'e yönelik tutumları arasında pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Türkiye'de, öğretmen yeterliği ile ilgili sınırlı olan çalışma sayısını göz önüne alarak, bu alandaki bilgi dağarcığına katkıda bulunmak amacıyla, öğretmenlerin kendi yeterliklerine yönelik görüşlerini değerlendirmeye yönelik olarak ABD'de geliştirilen, gerek ABD'de ve gerekse diğer pek çok ülkede de yaygın olarak kullanılan Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin (Teacher Efficacy Scale) Türkiye'de Türk öğretmenleri ile de kullanılabilirliği araştırılmıştır. Bu amaçla, bu çalışmada Öğretmen Yeterlik Ölçeği Türkçe'ye uyarlanmış ve ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği Türk öğretmenler ile incelenmiştir. Araştırma grubunu Ankara ilindeki, tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen normal gelişim gösteren çocuklara yönelik üç ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ile zihin engelli (ZE) öğrencilere hizmet veren üç özel eğitim okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Bu okullarda araştırmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden, veri toplama araçlarını eksiksiz olarak dolduran 120 öğretmen araştırma grubunu oluşturmuştur. Öğretmenlerden 82'si (%68.3) zihin engelli öğrencilere yönelik özel eğitim okullarında ve 38'i (% 31.7) ise normal ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 72'si bayan, % 38'i ise erkektir. Katılımcı öğretmenlerin yaş ortalaması 35 yıl, standart sapması 7.65 iken, öğretmenlerin yaşları 22 ile 56 arasında değişmektedir. Öğretmenlerin öğretmenlik deneyimi ortalaması 10.6 yıl, standart sapması 7.83 iken, öğretmenlik deneyimleri 1 ile 32 yıl arasında değişmektedir. Özel eğitim okulunda

görev yapan öğretmenlerin zihin engelli (ZE) öğrenciler ile öğretmenlik deneyimleri ortalaması 4.43 yıl, standart sapması 3.99 iken, ZE öğrenciler ile öğretmenlik deneyimleri yıl olarak 1 ile 23 yıl arasında değişmektedir. Öğretmen yeterlik ölçeğinin Türkçe versiyonunun güvenilirlik çalışması Cronbach-Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin içi tutarlık katsayısı .71 olarak bulunmuştur. Bu bulgular, Öğretmen Yeterlik Ölçeğinin Türkçe versiyonunun Türk öğretmenleri ile kullanılabilir düzeyde geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir (Diken, 2005, 102-112).

2.2. Öz-Oluşum İle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında öz-oluşum türleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, öz-oluşum türleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu araştırmalardan ulaşılabilenlerine kısaca yer verilmiştir.

Triandis ve diğ., (1988) Hofstede'nin yaptığı kültürlerarası çalışmayı dünyadaki 15 ayrı örneklem grubu üzerinde tekrarlamışlar ve bireyci ve toplulukçu özelliklerin dört faktör altında toplandığını görmüşlerdir. Bu çalışmada toplulukçulukla ilgili saptanan faktörler şunlardır:

- a) Aile bütünlüğü (Örn: Çocuklar evlenene kadar aileleriyle birlikte yaşamalıdır)
- b) Karşılıklı Bağımlılık (Örn: Samimi arkadaşlarıma yakın yaşamak isterim)

Bireycilikle ilgili saptanan faktörler şunlardır:

- a) Öz Yeterlik (Örn: Tek başıma çalışmayı grupta çalışmaya tercih ederim)
- b) İç Gruptan Ayrılma (Örn: Eğer ailenin bir üyesi onurlandırıldıysa, bu onur ailenin diğer fertlerinden bağımsızdır).

Amerikalı bir örneklem grubu üzerinde yaptıkları araştırmada ise bireyciliği tanımlayan üç faktörün daha olduğunu saptamışlardır. Bu faktörler;

- a) Yarışmacılığa Dayalı Öz yeterlik (Self-Relience With Competition)
- b) İç Gruplara Duyulan İlginin Azlığı (Low Concern For Ingroups)
- c) İç Gruplara Uzak Olma (Distanca From Ingroups)'dır. (Triandis ve diğ., 1988'den aktaran Özdikmenli, 2004).

Sinha ve Tripathi (1994) Hint toplumu üzerinde yapılan bireycilik ve toplulukçulukla ilgili 22 maddelik bir ölçek kullanmış ve katılımcıların verdikleri yanıtlar bireyci, toplulukçu, hem bireyci hem de toplulukçu olmak üzere üç kategoride değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, katılımcıların verdikleri yanıtların büyük bir çoğunluğunun hem bireyci hem de toplulukçu özellikler taşıdığı bulunmuştur. Buna göre Hint kültüründeki insanlar iki yönlü (bireyci ve toplulukçu) olarak incelendiğinde toplulukçu olarak tanımlanırken Hint kültürünün üç yönlü olarak değerlendirildiğinde (bireyci, toplulukçu, hem bireyci hem toplulukçu) hem bireyci hem de toplulukçu özelliklere sahip oldukları saptanmıştır.

Ho ve Chui (1994, 98) yine toplulukçu olarak değerlendirilen Çin kültürü üzerinde yaptıkları araştırmalarda bireyci ve toplulukçu yönelimleri beş boyutta incelemişlerdir. Bu boyutlar değerler, özerklik/uyma, sorumluluk, başarı, kendine güven (self reliance)/ karşılıklı bağımlılıktır. Araştırmaların sonuçlarına göre Çinli katılımcıların bireyci özelliklerden daha çok toplulukçu özelliklere sahip olduklarını fakat hem bireyci hem de toplulukçu özellikler de taşıdıkları ortaya çıkmıştır.

Triandis ve Singelis (1998, 35-46)'in yetişkinlerdeki bireycilik ve toplulukçuluk özelliklerini ölçmek için geliştirdikleri "Öznel Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği" (Subjective Individualism and Collectivism : SINDCOL) bu tür araştırmalarda oldukça çok kullanılan bir ölçektir. Triandis (1995)'in kitabındaki bireyci ve toplulukçu özelliklerden yararlanılarak geliştirilen ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Bunlardan bireycilik özellikleri taşıyan maddeler şunlardır:

- 1) Mahremiyete önem vermek
- 2) Bağımsız olarak kararlarını vermek
- 3) Yalnız olmayı gerektiren bir işte çalışmak
- 4) Kendi istekleri doğrultusunda davranmak
- 5) Yurt dışında altı aydan fazla yaşamış olmak
- 6) Deniz aşırı ülkelere seyahat etmek
- 7) Batılı kültürlerde yaşayan akrabalara sahip olmak

Ölçeğin toplulukçulukla ilgili maddeleri ise şunlardır:

- 1) Ailenin bireysel amaçlardan önce gelmesi,

- 2) Önem verilen gruplarla kurulan yakınlık,
- 3) Küçük bir yerleşim biriminde yaşıyor olmak,
- 4) Geleneklere önem vermek,
- 5) Ekonomik bağımsızlığa sahip olmamak,
- 6) Geleneksel veya dini bir eğitim alıyor olmak,
- 7) Geniş bir ailede yetişmek,
- 8) Kendini mutlu hissedebilmek için diğer insanların varlığına ihtiyaç duymak,
- 9) Diğerlerinin gereksinimlerine önem göstermenin gerektiği bir işte çalışıyor olmak.

Hofstede (2001, 81) uluslar arası bir şirketin 72 farklı ülkedeki çalışanları üzerinde yaptığı alan çalışmasında çalışma ortamı içinde bireylerin önemli buldukları değerleri incelemiş, sonuç olarak bireyciliği ölçen ve düşük bireyciliğin yüksek toplulukçuluk olarak kabul edildiği iki uçlu tek boyutlu bir ölçme yaklaşımı geliştirmiştir. Bu iki uçlu yaklaşım, bireycilik ve toplulukçuluk değişkenleri üzerinde araştırma yapan birçok araştırmacının da benimsediği bir ölçme yaklaşımı olmuştur.

Oyserman, Coon ve Kimmelmeier (2002, 3) bireycilik ve toplulukçulukla ilgili yapılan 170 ayrı araştırmayla ilgili yaptıkları meta analizinde yapılan çalışmaların çoğunluğunda bireycilik ve toplulukçuluğun iki uçlu ve tek boyutlu ölçüldüğünü, araştırmaların %40'ında hem bireyciliğin hem de toplulukçuluğun ölçüldüğünü saptamışlardır.

Oyserman, Coon ve Kimmelmeier (2002, 12) son 20 yıl boyunca bireycilik ve toplulukçuluk özellikleriyle ilgili yapılan çalışmalarda kullanılan 27 farklı ölçeğin maddelerini inceleyerek bu ölçeklerdeki ortak özellikleri sınıflamışlardır. Bu ölçeklerde belirtilen bireyci özellikler; bağımsızlık (özgürlük, öz-yeterlik, yaşamı üzerinde kontrol sahibi olma), amaçlar (kişinin kendi amaçları, istekleri ve başarısı için uğraşması), rekabet (kazanmak için yarışmak), biriciklik (bireye özgü, eşsiz özellikler üzerinde durma), özel olma (düşüncelerinde ve davranışlarında diğerlerinden bağımsızlık), kendilik bilgisi (kendi hakkında bilgi sahibi olma ve güçlü bir kimlik duygusu) ve doğrudan iletişim (isteklerini ve gereksinimlerini doğrudan belirtebilmek) dir. Ölçeklerde toplulukçuluk ile ilgili ortak özellikler ise ilişkililik (yakınlarını benliğinin bir parçası olarak algılama), aidiyet (ait olmayı isteme, grubun bir parçası olmaktan hoşlanma), sorumluluk (grup üyesi olmanın

görevleri ve fedakarlıkları gerektirmesi), harmoni (grubun devamını sağlayan harmoniye önem verme), tavsiye alma (karar verme konusunda yakınların yardımına ihtiyaç duyma), ortama uyma (ortama ve duruma göre değişen bir biçimde davranabilme), hiyerarşi (hiyerarşi ve statüye odaklanma) ve gruba önem verme (grup çalışmalarını tercih etme) olarak saptanmıştır.

Ülkemizde öğretmenlerin öz-oluşum türleri ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda, bu konuda yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Aşağıda ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalardan ulaşılabilenler ele alınmıştır.

Kağıtçıbaşı (1994) ve İmamoğlu (1987, 1998, 2002)'nin Türkiye'de yaptıkları araştırmalarda bireylerin hem bağımsız ve özerk hem de ilişkili olunabileceğini belirterek iki yönlü bir bireycilik- toplulukçuluk anlayışının bizim kültürümüzü açıklayamayacağını vurgulamışlardır.

Hui (1988) tarafından geliştirilen "Bireycilik ve Toplulukçuluk Ölçeği" (INDCOL) Göregenli (1995) tarafından Türkçe'ye çevrilerek Türkiye'deki yetişkinlerin bireycilik ve toplulukçuluk özelliklerini ölçmek için kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türk kültüründe toplulukçu ya da bireyci yönelimlerin belirleyici olarak bulunmadığı saptanmıştır.

Göregenli (1997, 787-794)'nin Türkiye'de aynı ölçeği kullanarak yaptığı diğer bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmış ve Türk kültürünün hem bireyci hem de toplulukçu özellikleri bir arada taşıdığı bulunmuştur.

Bireycilik ve toplulukçuluk değişkenlerinin ölçülmesinde kullanılan bir diğer ölçek de İmamoğlu (1998) tarafından geliştirilen "Dengeli Ayrışma ve Bütünleşme Ölçeği"dir. Bu ölçeğin iki temel boyut olan öz-gelişim yönelimi (normatif kalıplaşma-kendileşme) ve insanlar arası ilişki yönelimi (ilişkili-kopuk) boyutları ortaya koyduğu çıkmıştır. Bu iki temel boyutun kombinasyonundan dört farklı benlik tipi ortaya konulmuştur.

Uysal (2002) yetişkinler üzerinde yaptığı araştırmasında Triandis'in (1995) "Bireycilik-Toplulukçuluk Değerler Ölçeği" ni kullanmış ve araştırma sonucunda yine hem bireyci hem de toplulukçu yönelimlerin fazla olduğunu hatta bireyci öğelerin arttığını saptamıştır. Bireyci eğilimlerin artma nedeninin araştırma verilerinin büyük oranda büyük şehirlerden toplanmış olmasından dolayı olabileceği de belirtilmiştir.

Karakatipoğlu Aygün (2002) İmamoğlu'nun "Dengeli Ayrışma ve Bütünleşme Ölçeği"ni kullanarak A.B.D. ve Türkiye'deki üniversite öğrencileri üzerinde yaptıkları araştırmada her iki ülke gençlerinin de bireycilik-toplulukçuluk yönelimleri açısından birbirlerinden anlamlı bir biçimde farklılaşmadıklarını ve hem bireyleşme/kendileşme hem de ilişkili olma yönelimlerini gösterdiklerini bulmuştur.

2.3. Öğretme Stilleri İle İlgili Araştırmalar

Yurt dışında öğretim stilleri ile ilgili yapılan araştırmalarda, öğretim stilleri ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Aşağıda bu araştırmalardan ulaşılabilenlerine kısaca yer verilmiştir.

Tucker (1998)'in, "Öğrencilerin Öğrenme Stilleri İle Öğretmenlerin Öğretim Stilleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasına Kuzey Batı Virginia'daki iki üniversiteden 5 öğretim elemanı ve 99 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğretim elemanlarının öğretim stillerini belirlemek için Canfield tarafından geliştirilen "Öğretme Stili Ölçeği" ve öğrencilerin öğrenme stillerini belirlemek için yine Canfield tarafından geliştirilen "Öğrenme Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin % 36'sının öğrenme stilleri ile öğretim elemanlarının öğretim stillerinin eşleştiği saptanmıştır. Öğrenme-öğretme stilleri eşleştirmesi ile öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Araştırmada ayrıca, öğrenme-öğretme stilleri eşleştirmesi ile öğretim elemanlarının öğrencileri değerlendirmeleri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Ancak öğretim elemanları tarafından başarılı olarak nitelendirilen öğrenciler ile final sınavından yüksek not alan öğrenciler arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Levine (1998, 37-46)'in, "İlkokul Öğretmenlerinin Öğretim Stilleri ile Matematik Öğretimindeki Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişki" konulu araştırmasına 28 ilkokul öğretmeni katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Öğretim Stili Ölçeği" kullanılmıştır. Öğretim stili ölçeğinin öğrenci merkezli ve öğretmen merkezli olmak üzere iki alt boyutu vardır. Öğretmenlerinin matematik öğretimindeki kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla araştırmacı tarafından bir kaygı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin matematik öğretiminde yaşadıkları kaygı düzeylerinin tercih ettikleri öğretmen ve öğrenci merkezli öğretim stilleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenci merkezli öğretim stili

kullandıklarında, matematik öğretimindeki kaygı düzeylerinin öğretmen merkezli öğretim stiline oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğretme stili öğrenci merkezli olan öğretmenlerin matematik öğretiminde kaygı düzeylerinin önemli ölçüde azaldığı saptanmıştır.

Carr (1998, 25)'in, "Beslenme Uzmanlarının Öğretim Stili Tercihleri ve Bu Tercihleri Etkileyen Faktörler" konulu araştırmasına 600 beslenme uzmanı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Conti tarafından geliştirilen "Yetişkinler İçin Öğrenme İlkeleri Ölçeği (PALS)" ve "Yetişkin Eğitimi Anketi (AEQ)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, beslenme uzmanlarının tercih ettikleri öğretim stiline daha çok öğretim merkezli olduğu ve bu öğretim stiline hastalar üzerinde daha etkili olduğu saptanmıştır. Araştırma sonucunda, beslenme uzmanlarının mesleki kıdemleri ile öğretim stilleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur.

Allen (1998), "Lise Öğretmenlerinin Öğrenme ve Öğretme Stillерinin Karşılaştırılması" başlıklı araştırmasına Güney Kansas'ta çalışan öğretmenler katılmışlardır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Murdock'un "Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)"'nden uyarlanan "Öğretim Stili Ölçeği (TSI) ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerden kendi öğrenme stillerini temel olarak öğretim yapanların öğretim sırasında bu stillere uygun etkinlikler yapmak istedikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin öğrenme stilleri ve öğretme stilleri arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler görsel dil, işitsel sayılar, işitsel-görsel-kinestetik, bağımsız öğrenme ve yazılı açıklama stilleriyle öğrenmek isterken, bu stillerle öğretim yapmak istemedikleri saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim yaparken grupla öğretim ve işitsel dil stillerini kullanmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Lindsay (1999)'in, "Öğretme Stili, Öğrenme Stili ve Kullanılan Eğitim Teknolojisi'nin Öğrenci Başarısı ve Öğrenci Doyumu Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmasında veri toplamak amacıyla Kolb tarafından geliştirilen "Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)" kullanılmıştır. Öğrencilerin doyum düzeyini belirlemek için açık uçlu sorular kullanılmış ve öğrenci başarısı sınav notları ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretme stillerinin uyumlu bir şekilde kullanılmasının ve bunlara teknoloji desteğinin verilmesinin, öğrenci başarısını ve doyumunu olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.

Wheelis (1999)'in, “ Kuzeydoğu Louisiana'daki İlköğretim Okullarının Öğretimde Bilgisayar Kullanımı İle Öğretim Stili Arasındaki İlişki” konulu araştırmasına 114 ilköğretim okulunda dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni olarak çalışan ve tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 623 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)” ve “Bilgisayar Ölçeği (CS)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretimde bilgisayar kullanma ile öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Araştırmada ayrıca bilgisayar öğretiminde öğrencileri 3-8 kişilik gruplara ayırarak sınıfta bireysel öğretim yapmanın en etkili uygulama olduğu saptanmıştır.

Blanch ve Eveleyn (2000)'in, “Öğrencilerin Öğrenme Stili İle Öğretim Üyelerinin Öğretme Stillерinin Benzer ya da Farklı Olmasının Öğrenci Başarısına Etkisi” konulu araştırmalarına Psikolojiye Giriş dersini alan 169 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Kolb'un “Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)” kullanılmıştır. Araştırmada önce öğrencilerin öğrenme stilleri yerleştiren, ayırıştıran, değiştiren ve özümseyen olarak belirlenmiş sonra her öğrenci belirlenen öğrenme stillerinden biriyle tasarlanan ders etkinliklerine bir dönem boyunca katılmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim üyelerinin öğretme stillerinin benzer ya da farklı olmasının öğrenci başarısına etki etmediği saptanmıştır. Araştırmada sonucunda ayrıca, üniversite öğrencilerinin kendi öğrenme stilleri ile benzeşmeyen öğretim stillerine de rahatlıkla uyum gösterdikleri de saptanan bir diğer bulgudur.

Ling ve Man (2000)'in, 2. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, eğitimdeki kalitenin arttırılabilmesi için ilerici öğretim stiline geleneksel öğretim stiline göre daha iyi olduğu varsayımı ispatlamaya çalışılmıştır. Araştırmada ilerici öğretim stili bağlamında, öğrenci merkezli, sınıf içi küçük grupların kullanıldığı, etkili öğretimin yapıldığı bir sınıf ortamı oluşturulmuştur. Geleneksel öğretim stiline uygulandığı sınıfta ise öğretim sınıfın tamamına öğretmen merkezli olarak verilmiştir. İki grubun öğrenme düzeyleri karşılaştırılmıştır. Dil bilgisi dersi çerçevesinde oluşturulan araştırmada dersler videoya kaydedilmiş, ders sonrası öğretmenlerle ve öğrencilerle bireysel olarak görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilerici öğretim stili kullanılarak gerçekleştirilen dersteki öğrenci öğrenme düzeyinin geleneksel öğretim stili kullanılarak gerçekleştirilen dersteki

öğrenme düzeyine göre daha etkili olduğu saptanmıştır (Ling, Man 2000'den aktaran Üredi, 2006).

Cheng (2001)'in, Taiwan'ın Chung-Hua bölgesindeki Tıp Teknolojisi Yüksek Okulu'nda farklı programlarda eğitim alan öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretim üyelerinin tercih ettikleri öğretim stilleri arasındaki ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırmaya 666 öğrenci ve 68 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Reid tarafından geliştirilen “Algısal Öğrenme Stili Ölçeği (PLSQ)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin daha çok işitsel tipte olduğu, öğretmenlerin bireysel öğretim stillerini daha az tercih ettikleri saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bedensel ve grupla öğrenme stillerini tercih ederken, öğretmenlerin çoğunlukla gösteri ile öğretim yapmayı tercih ettikleri saptanmıştır.

Leathers (2001)'in, “Öğretim Stilinin Yaratıcılık Üzerindeki Etkisi” üzerine yaptığı araştırmada, doğrudan ve buluş yoluyla öğretim yapılan üstün zekalı çocukların ürettikleri ürünler yaratıcılık açısından karşılaştırılmıştır. Araştırmaya 5. sınıfta öğrenim gören ve üstün zekalı olan 36 öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Williams tarafından geliştirilen “Williams Yaratıcılık Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin kendi ürünlerini değerlendirebilmeleri için “Öz-Değerlendirme Ölçeği” ve öğretmenlerin öğrencilerin ürünlerini değerlendirmeleri amacıyla “Ürün Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere Mikro Worlds programının kullanımı öğretilmiş ve çoklu ortamı kullanarak bir sunum hazırlamaları istenmiştir. Araştırmaya katılan üstün zekalı öğrencilerden 14'ü doğrudan öğretim grubunda, 13'ü buluş yolu ile öğretim grubunda yer almış, 9'u ise Micro Worlds programına alınmamıştır. Araştırma sonucunda, öğretim stilinin yaratıcılığı doğrudan etkilemediği ancak doğrudan öğretim grubunun oluşturduğu sunumların diğer iki gruba göre daha yaratıcı olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca yaratıcılık ile ilgili öğrencilerin yaptıkları öz-değerlendirme sonuçlarında ve öğretmenlerin yaptıkları değerlendirmede herhangi bir artış saptanmamıştır.

Lester Short (2001)'un, “Sosyal Hizmetler Eğitiminde Öğrenme, Öğretim ve Danışmanlık Stilleri Arasındaki İlişki” başlıklı araştırmasına 334 öğrenci ve alanda çalışan 250 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Grasha-Reichman tarafından geliştirilen ve öğrencilerin öğrenme stillerini saptamak için

“Öğrenme Stili Ölçeği (GRSLSS)”, Öğretmenlerin öğretme stillerini saptamak için Grasha tarafından geliştirilen “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)”, Alanda çalışan öğretmenlerin danışmanlık stillerini saptamak için Friedlander ve Ward tarafından geliştirilen “Danışma Stilleri Ölçeği (SSI)”, çalışanların çalışma uyumunu saptamak amacıyla Efstation, Patton ve Kardash tarafından geliştirilen “Yöneticiler ve Danışmanlar için Çalışma Uyumu Ölçeği (SWAI)”, ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin demografik özelliklerinin saptanması için “Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen ve öğrencilerin çoğunluğunun işbirlikli ve katılımcı öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla öğretim stillerinden temsilci ve kolaylaştırıcı olanlarını tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada ayrıca, öğretmen ve öğrencilerin öğrenme stilleri ile, öğrencilerin öğrenme stilleri ve öğretmenlerin öğretme stilleri arasında da anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Smutz (2002)’un, “Öğretme ve Öğrenme Stilleri Arasındaki Uyumun Bilgisayar Destekli Öğretime Etkisi” üzerine yaptığı araştırmada veri toplamak amacıyla “Bilgisayar Destekli Öğretim Programı” geliştirilmiştir. Geliştirilen bilgisayar destekli eğitim programı araştırmaya katılan öğrencilerin yarısına öğrenme stilleri ile uyumlu, diğer yarısına da öğrenme stilleri ile uyuşmayan farklı öğretim stillerinden oluşturulmuştur. Araştırma sonucunda öğrenme stilleri ile öğretme stilleri arasındaki uyumlu bilgisayar destekli öğretim süreci ile öğrenme stilleri ile öğretme stilleri arasındaki uyumsuz bilgisayar destekli öğretim süreci arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Araştırmada elde edilen bir başka sonuçta öğrencilerin algısal tercihlerinin öğretme ve öğrenme stillerini ayırt etmede önemli bir etken olmadığıdır.

Lloyd (2002)’un, Ontario’da üniversitede çalışan öğretim üyelerinin bilgisayar kullanımıyla ilgili bilişsel davranışları ve öğretim stilleri konulu araştırmasına 158 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Grasha’nın “Öğretim Stili Ölçeği (TSI)”, “Bilgisayar Davranış Ölçeği”, “Davranış Kontrolü ve Öğretimde Bilgisayar Kullanma Ölçeği” ve “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin bilgisayar kullanımına ilişkin bilişsel davranışlarının, bilgisayar kullanma becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu saptanmıştır. Araştırmada ayrıca kadın öğretim üyelerinin daha öğrenci merkezli öğretim stiline sahip oldukları, erkek öğretim üyelerinin öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin kadın öğretim üyelerine oranla daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Araştırma sonucunda bilgisayar kullanımı ile öğretim stili arasında anlamlı bir ilişki

bulunamamıştır. Yine öğretim stili ile bilgisayarla öğretime karşı olan tutum arasında da anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

Mawhinney (2002)'in, "Lise öğretmenlerinin kendi öğretim stillerine ilişkin görüşlerinin öğretimdeki uygulama ve inançlarına olan etkisi" üzerine yaptığı araştırmada Dunn ve Dunn tarafından geliştirilen "Öğretim Stili Ölçeği" ve Frazier'in "Öğretimsel Öz-Değerlendirme Ölçeği" (ISAS-R) veri toplamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırmaya 5 lisede görev yapan 160 öğretmen katılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin, öğretim yöntemleri ve materyaller, öğretim alışkanlıkları, grup örüntüleri, öğrenci katılımı, öğretim ortamı ve kolaylaştırıcı/yönlendirici öğretmen profilleri saptanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenler deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki öğretmenlere kendi öğretim stilleri ile uyumlu bir yönerge seçme hakkı verilmiş, kontrol grubundaki öğretmenlere de altı geleneksel öğretim yönergelerinden birini seçme hakkı verilerek bir saat hizmet-içi eğitim verilmiştir. Ölçek (ISAS-R) on iki hafta sonra tekrar uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, geleneksel öğretim yöntemi grubundaki öğretmenlerin uygulama yöntemlerinde ve inançlarında anlamlı değişimler saptanmamıştır. Ancak öğretmenlerin kendi öğretim stillerine ilişkin görüşlerinin uygulama ve inançlarında anlamlı değişiklikler saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin öğretim sırasında bireyselleştirmeye yönelik daha az uygulamalar yaptıkları saptanmıştır.

Quitadama (2002)'nin "Öğretme stillerinin ve işbirlikli öğrenmenin eleştirel düşünme üzerindeki etkisi" konulu araştırması 474 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla Grasha'nın "Öğretme Stili Ölçeği (TSI)", "Eleştirel Düşünme Ölçeği (CT)" ve "Akran Grupları için İşbirlikli Öğrenme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretme stilleri ve akran gruplarında işbirlikli öğrenmenin, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca fen ve matematik öğretiminde öğrencilerin eleştirel düşünce becerilerinin gelişiminde öğretme stilleri ve işbirlikli öğrenmenin etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Briggs (2003)'in "Öğretmenlerin Öğretim Stilleri ile Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Matematik Başarısı Üzerindeki Etkisi" konulu araştırmada veri toplamak amacıyla iki farklı öğrenme ve öğretme stili ölçeği kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler öğretmenlerin öğretim stillerine uyan

ve uymayan olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Araştırmada bir matematik başarı testi öğrencilerin öğrenme stilleri ile başarıları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerine uyan ve uymayan dördüncü sınıf öğrencileri arasında, matematik dersi başarısı açısından önemli farklılıklar bulunamamıştır. Buna benzer bir araştırma da Keri (2002) tarafından yapılmıştır. Araştırmada, “Öğrencilerin Öğrenme Stili İle Öğretmelerin Öğretme Stili Arasındaki İlişkinin Öğrenci Tatmini Üzerindeki Etkisi” incelenmiştir. Araştırmaya 693 öğrenci, 25 öğretmen katılmıştır. Araştırmada Canfield’in “Öğrenme ve Öğretme Stili Envanteri” ve öğrenci tatminini belirlemek için de “Tatmin Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencinin öğrenme stiliyle öğretmenin öğretim stili arasındaki benzerliğin öğrenci tatmini üzerinde bir etkisinin olmadığı saptanmıştır (Aktaran Üredi, 2006).

Martinez (2003)’in, “Öğrencilerin Değişken Öğrenci Teorisine Göre Tercih Ettikleri Öğrenme Stilleri ve Öğretim Stilleri” konulu araştırmasına 55 öğrenci ile öğretmenleri katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Kolb’un Öğrenme Stili Ölçeği (LSI)”, “Öğrenci Demografik Bilgi Formu” ve “Memnuniyet Anketi” kullanılmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla öğrencilerin memnuniyet durumları araştırılmış ve öğrencilerle birebir görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin öğrenme stilleri ile öğretmenlerin öğretim stilleri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Araştırma sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerinin öğretim stillerinin oldukça öğretmen merkezli olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan 55 öğrenciden 18 tanesinin yerleştiren, 16’sının özümseyen, 13’ünün ayırıştırıcı, 8’inin uzlaştırıcı öğrenme stiline sahip oldukları saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stillerinin cinsiyete, yaşa, ve etnik kökene göre değiştiği de ulaşılan bir diğer bulgudur.

Kulinna ve Cothran (2003)’in, “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Farklı Öğretim Stillerinin Kullanımına Yönelik Öz-Değerlendirmeleri ve Algıları” konulu araştırmasına 71’i ilköğretim, 36’sı orta okul, 31’i lise, 74’ü rehber öğretmen olmak üzere toplam 212 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla, Mosston’un “Öğretim Stilleri Envanteri (MSTS)” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğretim stillerine yönelik algılarının mesleki kıdemlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin en çok

kullandıkları öğretim stilleri arasında güdümlü buluş, farklı ürün, öğrenci planı ve kişisel öğretim stillerinin yer aldığı belirlenmiştir.

Moore Schaefer ve Zygmunt (2003)'un, "Hemşirelik Fakültesinin Öğretme Stilinin Analizi; Öğrenci Merkezli mi Yoksa Öğretmen Merkezli Bir öğrenme Çevresi Yaratıyor?" konulu araştırmasına BSN programlarında çalışan 187 fakülte üyesi katılmıştır. Katılımcıların 178'i yaşları 27-68 arasında değişen, ortalama yaşın 50 olduğu bayanlardır. Katılımcılar klinik ortamda ortalama çalışma süresi 20 yıldır. Araştırmada fakültenin öğretim tekniğini öğrenci ya da öğretmen merkezli olarak ölçmek için Conti'nin likert tipi "Yetişkin Eğitimi İlkeleri Ölçeği (PALS)" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, hemşirelik fakültesinde görev yapan öğretim üyelerinin baskın olarak öğretmen merkezli bir ortam yarattıkları ve öğrenci merkezli ortamın öneminin farkında oldukları ancak uygulamada zorluk çekildiğini ortaya koymuştur.

Meade (2003)'in, "Yüksek Okullarda Kısmi Ve Tam Zamanlı Çalışan Öğretim Üyelerinin Öğretim Stili Algıları Ve Demografik Özellikleri Karşılaştırılması" konulu araştırmasında öğretim üyelerinin öğretim stillerini ölçmek amacıyla "Fakülte Envanteri" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kısmi ve tam zamanlı olarak çalışan öğretim üyelerinin öğretim stilleri arasında anlamlı farklılıklar olmadığı saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretim üyelerinden tam zamanlı çalışanların kısmi zamanlı çalışanlara oranla öğretim ve öğretim dışı etkinliklere hazırlanmak için daha fazla zaman harcadıkları tespit edilmiştir (aktaran Üredi, 2006).

Sutton (2003)'ün "İlkokul öğretmenlerinin tercih ettikleri öğretim stilleri ile öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesi hakkındaki algıları" üzerine yaptığı araştırmaya New Jersey 'in kuzeyinde sekizinci sınıf öğretmeni olarak çalışan beş özel, beş tane de devlet okulunda çalışan toplam 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma öğretmenlerin ve öğrencilerin kendi öğrenme stillerine yönelik bilgi düzeyleri, tercih ettikleri öğretim stilleri, öğretim stratejileri, öğretim stratejilerini ile öğrencilerin öğrenme stillerini eşleştirme teknikleri, öğretmenlerin öğrenme stilleri ile ilgili görüşlerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Bireysel Görüşme Formları" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öğrenme stillerinin, öğretmenin uyguladığı öğretim stiline bağlı olarak geliştiği saptanmıştır.

Zhang (2004)'ın, “Üniversite Öğrencilerinin Düşünme Stillerinin, Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri ve Etkili Öğretmen Niteliklerine İlişkin Düşünceleri Üzerindeki Etkisi” başlıklı araştırma yapılmıştır. Araştırmaya Hong Kong üniversitesinden 134 kadın, 121 erkek öğrenci olmak üzere toplam 255 öğrenci katılmıştır ve bunların 40 tanesi ikinci sınıf öğrencisi, 25 tanesi lisans üstü eğitim öğrencisi, 190 tanesi ise üniversitedeki tüm bölümlerden Eleştirel Düşünme dersini alan öğrencilerdir. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Demografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırmada ayrıca Sternberg, Wagner ve Zhang tarafından geliştirilen “Düşünme Stili Envanteri”, Zhang tarafından geliştirilen “Öğretimde Düşünme Stilleri Tercihi Envanteri” ve yine Zhang tarafından geliştirilen “Etkili Öğretmen Envanteri” olmak üzere üç farklı öz-değerlendirme envanteri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, belirli öğretim stillerinin yaş, cinsiyet ve branş değişkenleri kontrol altına alındığında, öğrencilerin öğretim stili tercihlerini etkilediği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin düşünme stillerinden farklı olan öğretme stillerine karşı da açık oldukları ve öğrencilerin düşünme stillerinin öğretmen nitelikleri hakkındaki görüşlerini etkilediği saptanmıştır.

Cohen ve Amidon (2004) ‘un, “Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Ödül ve Ceza İle İlgili Çocukluk Yaşantılarının Öğretmenlik Rolüne İlişkin Algıları Üzerindeki Etkisi” konulu araştırmaya Temple Üniversitesi Eğitim Fakültesi okul öncesi öğretmenliğinden 172 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Ceza Envanteri”, “Ödül envanteri” ve “Kişisel Öğretim Stili Ölçeği” olmak üzere üç farklı ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmen adaylarının, çocuklukta ailelerinde edindikleri disiplin yaşantılarının kendi öğretim stillerini ve sözel iletişim türlerini etkilediği saptanmıştır. Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının ödül algıları ve dolaylı yolla öğretim algıları arasında önemli bir ilişki saptanmıştır. Yine öğretmen adaylarının, ceza anlayışları ile doğrudan öğretim stili algısı arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının öğretim stili türleri ile öğretmenlik algıları arasında yaş, cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey ve etnik köken gibi demografik özellikler açısından önemli bir ilişki saptanmıştır. Erkek öğretmen adaylarının düşük düzeyde ödül algılarına sahip olmalarının, öğretim stili olarak doğrudan öğretim stiline yönelttiği, bayan öğretmen adaylarının daha fazla ödüllendirildiği, yaşı daha büyük öğretmen adaylarının ise dolaylı öğretim stili algısına sahip oldukları saptanmıştır.

Mendoza (2004)'nin, "El Salvador Teknoloji Enstitüsü'nde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Tercih Ettikleri Öğretim Stilleri"ni, yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelediği araştırmasında, teknoloji enstitüsünde görev yapan 25 bayan ve 59 erkek olmak üzere toplam 84 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Grasha'nın "Öğretim Stili Ölçeği" (TSI) ile öğretmenlerin yaş ve cinsiyetlerini belirlemek için "Demografik bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %40,5' inin kişisel model-uzman-otorite öğretim stillerini, %35,7'sinin uzman-otorite- öğretim stillerini, %11,9'unun ise kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman ve temsilci-kolaylaştırıcı-uzman öğretim stillerini kullandığı saptanmıştır. Cinsiyete göre öğretmenlerin kullandıkları öğretim stilleri ele alındığında ise bayan öğretmenlerin %10'unun en çok kolaylaştırıcı-kişisel model-uzman ve temsilci-kolaylaştırıcı-uzman öğretim stillerini tercih ettikleri, erkek öğretmenlerin %34'ünün kişisel model-uzman-otorite öğretim stillerini tercih ettiklerini, yaşın ise öğretim stillerinin seçiminde önemli bir etkiye sahip olmadığı saptanmıştır.

Barrett (2004)'in, Florida'da devlet yüksek okullarında görev yapan ve online eğitim veren kadın ve erkek öğretmenlerin öğretme stilleri arasında farklılık olup olmadığı üzerine yaptığı araştırmanın evrenini Flori'dadaki yirmi sekiz devlet yüksek okulunda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Conti'nin "Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri" (PALS) kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama aracı da "Kişisel Bilgi Formu"dur. Araştırma sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha öğrenci merkezli öğretme stili benimsedikleri saptanmıştır. Araştırmada ayrıca uygulamalı bilim dallarında görev yapan öğretmenlerin öğrenci merkezli bir öğretme stilini tercih ettikleri saptanmıştır. Diğer bölümlerde ders veren öğretmenlerin ise çoğunlukla öğretmen merkezli ve geleneksel bir eğitim stilini benimsedikleri saptanmıştır.

Lee (2004) tarafından,"Yüksek Okul ve Fakültelerde Eğitim Veren Öğretim Üyelerinin Öğretme Stilleri" araştırılmıştır. Araştırmaya 190 öğretim üyesi katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla Conti' nin "Yetişkinler için Öğrenme İlkeleri" (PALS) ölçeği ve "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretim üyelerinin mesleki deneyimlerine göre tercih ettikleri öğretme stilleri arasında anlamlı farklar olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretim üyelerinin

cinsiyetlerine göre, kadın öğretim üyelerinin üniversite öğrencilerine ders verirken erkek öğretim üyelerinden daha işbirlikçi ve daha öğrenci merkezli öğretme stillerini kullandıkları saptanmıştır.

Ülkemizde öğretmenlerin öğretim stilleri ile ilgili olarak yapılan literatür taraması sonucunda, bu konuda yapılan çalışmaların çok az sayıda olduğu görülmektedir. Aşağıda ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Çekiç (1991), Anadolu Üniversitesi'nde İngilizceyi yabancı dil olarak alan öğrenciler üzerinde yaptığı çalışmasında, algılanan öğrenme-öğretme stilleri ile gramer ve okuma derslerindeki akademik başarıları arasında farklılaşma olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmaya 60 öğrenci ve dört İngilizce öğretmeni katılmıştır. Araştırmada öncelikle öğretmen ve öğrencilerin algılanan öğrenme-öğretme stilleri belirlendikten sonra öğrenciler deney ve kontrol gruplarına ayrılmışlardır. Öğretmenlerin öğretme stilleri ile öğrenme stilleri eşleşen öğrenciler deney grubunda, eşleşmeyen öğrenciler ise kontrol grubunda yer almışlardır. Araştırma sonucunda kontrol grubu ile deney grubu arasında akademik başarı açısından anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Karataş (2004), "Bilgisayara Giriş Dersini Veren Öğretmenlerin Öğretme Stilleri İle Dersi Alan Öğrencilerin Öğrenme Stillerinin Eşleştirilmesinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi" ni incelemiştir. Araştırmaya 479 öğrenci ve bu öğrencilere ders veren 5 öğretim elemanı katılmıştır. Araştırmada 479 öğrencinin öğrenme stilleri Grasha-Reichmann "Öğrenme Stilleri Envanteri" ile , öğretim elemanlarının öğretme stilleri ise Grasha'nın "Öğretme Stilleri Envanteri" ile tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin akademik başarı puanları ile öğretim elemanlarının öğretme stili arasında anlamlı ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin öğrenme stilleri ile akademik başarı puanları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, öğrencilerin akademik başarı puanları ile cinsiyet ve fakülte türleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmış ancak öğretim elemanlarının öğretme stillerinin öğrencilerin öğrenme stilleri ile eşleştirilmesi ve öğrencilerin akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Üredi (2006) tarafından, İlköğretim I. ve II. kademe öğretmenlerinin öğretim stili tercihlerine göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği sorusuna yanıt aranmıştır. Ayrıca cinsiyet, yaş, kademe, branş,

mesleki kıdem, çalıştığı okul türü ve en son mezun olunan okul gibi değişkenlere göre öğretmenlerin meslek algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Araştırmaya 1306 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla “Öğretmen Kişisel Bilgi Formu”, Grasha’nın “Öğretim Stili Ölçeği” ve Acat ve Şişman’ın “Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, kolaylaştırıcı/kişisel/model/uzman öğretim stillerini tercih eden öğretmenlerin diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek sosyal statü, etik değerler, öğretmen yeterlikleri ve genel meslek algısına sahip oldukları, alan bilgisi ve mesleki formasyon algısında ise temsilci/kolaylaştırıcı/uzman öğretim stillerini öğretmenlerin tercih eden diğer öğretim stillerini tercih eden öğretmenlere göre daha yüksek puanlara sahip oldukları saptanmıştır. Araştırmada, cinsiyet, yaş, öğretim kademeleri, branş, mesleki kıdem, okul türü ve en son mezun olunan okul ile öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamış; öğretmenlerin görev yaptıkları kademe ve branşları ile tercih ettikleri öğretim stilleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının hem genel toplam hem de alt boyutlar bazında erkek ve bayan öğretmenler arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılaşma saptanmıştır. Öğretmenlerin yaşları, branşları, mesleki kıdemleri ve en son mezun oldukları okul türüne göre öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenler açısından inceleyerek, öz-oluşum türleri ve öğrenme-öğretme süreçlerinde tercih ettikleri öğretim stillerinin söz konusu değişkenlere ilişkin profilini ortaya koymaktır. Araştırmada iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemek amaçlandığından, araştırmanın modeli ilişkisel tarama modeli olarak seçilmiştir (Karasar, 2003, 81).

3.2. Evren ve Örneklem

3.2.1. Evren

Araştırmanın evrenini, İstanbul'da resmi ve özel ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri ile 6.-8. sınıflarda görev yapan Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Müzik, Resim, Beden Eğitimi, Yabancı Dil, Bilgisayar, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenleri oluşturmaktadır.

3.2.2. Örneklem

Araştırmanın örneklemini İstanbul'daki resmi ve özel ilköğretim okullarında çalışan ve gönüllü olarak katılan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada ihtiyaç duyulan en az örneklem sayısının belirlenmesi amacıyla aşağıdaki formül kullanılmıştır:

$$n = \left[\frac{Z \times SS}{e} \right]^2$$

$$n = (1,96 \times 40 / 2)^2$$

$$n = 1536$$

| | | |
|----|---|--------------------|
| n | = | örneklem büyüklüğü |
| z | = | güven düzeyi |
| e | = | sapma miktarı |
| ss | = | standart sapma |

Örneklem tayini için kullanılan formülde, güven düzeyi olarak %95 düzeyi esas alındığından, z değeri yerine 1,96 değeri konulmuştur. Formülde, standart sapma değeri olarak, uzman görüşü (Karasar, 2003, 122) doğrultusunda 40 değeri esas alınmıştır. Ayrıca formülde, evrendeğer ile örneklemdeğer arasında tolere edilecek sapma miktarı olarak 2 alınmıştır.

Örneklem tayini oransız küme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bunun için İstanbul'daki tüm ilköğretim okullarının toplu bir listesi çıkarılıp bu listeden eş olasılıkla her ilçeden 3 okul seçilmiştir. Örneklem tayini için kullanılan formüle göre, örneklem sayısı 1536 olarak tespit edilmiştir. Araştırmada meydana gelebilecek veri kaybı göz önüne alınarak bu okullarda çalışan 2133 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Ölçeklerin bazı maddelerini boş bırakan, kişisel bilgileri tam olarak doldurmayan ya da araştırmacı tarafından gelişigüzel işaretlediği saptanan toplam 442 öğretmenin verileri geçersiz sayılmış ve bu işlemler sonucunda ölçekleri eksiksiz yanıtlayan 1691 öğretmen örneklem olarak kabul edilmiştir.

Tablo 3.1: Araştırmaya katılan İlköğretim öğretmenlerinin cinsiyet, çalıştığı kurum türü, mezun olunan kurum türü ve mesleki kıdemine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| n=1691 | | Frekans | % |
|--------------------------------|----------------------------------|---------|------|
| Cinsiyet | Kadın | 1090 | 64,5 |
| | Erkek | 601 | 35,5 |
| Çalıştığı Kurum Türü | Resmi Okul | 1471 | 87 |
| | Özel Okul | 220 | 13 |
| Mezun Olunan Kurum Türü | Eğitim Enstitüsü veya Yüksekokul | 266 | 15,7 |
| | Eğitim Fakültesi | 930 | 55 |
| | Lisans Üstü | 138 | 8,2 |
| | Diğer | 357 | 21,1 |
| Mesleki Kıdem | 1-5 Yıl | 588 | 34,8 |
| | 6-10 Yıl | 388 | 22,9 |
| | 11-15 Yıl | 239 | 14,1 |
| | 16-20 Yıl | 155 | 9,2 |
| | 21 ve üstü Yıl | 321 | 19 |
| Toplam | | 1691 | |

Tablo 3.1'e göre araştırmaya katılan 1691 öğretmenin % 64,5'i kadın, % 35,5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin % 87'si resmi okullarda, % 13'ü özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin % 15,7'si eğitim enstitüsü veya yüksek okul, % 55'i eğitim fakültesi, % 8,2'si lisans üstü eğitim kurumlarından mezun olup, % 21,1'i diğer eğitim kurumlarından mezun olmuştur. Araştırmaya katılan

öğretmenler mesleki kıdemlerine göre değerlendirildiğinde; % 34,8'i 1-5 yıl, % 22,9'u 6-10 yıl, % 14,1'i 11-15 yıl, % 9,2'si 16-20 yıl, % 19'u 21 ve üstü yıl çalıştığı görülmektedir.

Tablo 3.2: Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin branşlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

| Branş | Frekans | % |
|---------------------------|----------------|----------|
| Sınıf Öğretmenliği | 790 | 46,7 |
| Fen Ve Teknoloji | 135 | 8 |
| Matematik | 134 | 7,9 |
| Türkçe | 142 | 8,4 |
| Müzik | 45 | 2,7 |
| Resim | 77 | 4,6 |
| Beden Eğitimi | 57 | 3,4 |
| Yabancı Dil | 117 | 6,9 |
| Bilgisayar | 56 | 3,3 |
| Sosyal Bilgiler | 102 | 6 |
| Din Kültürü | 36 | 2,1 |
| Toplam | 1691 | 100 |

Tablo 3.2'ye göre araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin % 46,7'si sınıf öğretmenliği, % 8'i fen ve teknoloji, % 7,9'u matematik, % 8,4'ü Türkçe, % 2,7'i müzik, % 4,6'sı resim, % 3,4'ü beden eğitimi, % 6,9'u yabancı dil, % 3,3'ü bilgisayar, % 6'sı sosyal bilgiler ve % 2,1'i din kültürü ve ahlak bilgisi branşlarındandır.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, çalışılan kurum, mesleki kıdem, branş) ve öz-oluşum türü ile tercih ettikleri öğretim stillerinin öz-yeterlik algıları üzerinde rol oynayıp oynamadığını saptamak amacıyla üç ölçek ve bir envanter kullanılmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

3.3.1.1. Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmada kullanılan birinci ölçek öğretmenlerin öz-yeterliklerini saptamak amacıyla Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve

Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Türkçe uyarlaması Diken (2005) tarafından yapılan Öğretmen Yeterlik Ölçeği (Teacher Efficacy Scale)'dir.

Guskey ve Passaro (1994)'nin 21-maddelik Öğretmen Yeterlik Ölçeği beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlaması yapıldıktan sonra, yapı geçerliği Diken (2005) tarafından, Açımlayıcı Faktör Analizi (Exploratory Factor Analysis) ile incelenmiş, 21-maddelik orijinal ölçekten 16-madde ölçeğin Türkçe versiyonunu oluşturmaktadır. Değerlendirmede yer alan cümleler Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle katılmıyorum 1 puan alacak şekilde puanlanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16'dır. Ölçekten alınabilecek değer yükseldikçe, öğretmenlerin kendilerini yeterli ya da etkili hissetme algıları da yükselmektedir (Diken, 2005, 102-112).

Ölçeğin güvenirlik çalışması Cronbach Alpha testi ile yapılmış; ölçeği oluşturan toplam 16 maddenin iç tutarlık katsayısı .71'dir.

3.3.1.2. Öz-Oluşum Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçek, öğretmenlerin öz-oluşum türlerini saptamak amacıyla Singelis (1994) tarafından geliştirilen ve Çukur tarafından Türkçe uyarlaması yapılan "Öz-Oluşum Ölçeği" (Self –Construal)'dir.

Ölçek beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirmede yer alan cümleler Kesinlikle Katılıyorum 5, Katılıyorum 4, Kararsızım 3, Katılmıyorum 2, Kesinlikle katılmıyorum 1 puan alacak şekilde puanlanmıştır. Ölçeğin 1. alt boyutu olan toplulukçuluk alt ölçeği 1, 2, 6, 8, 9, 10, 12, 14, 17, 19, 21 ve 24. maddelerden; 2. alt boyutu olan bireycilik alt ölçeği 3, 4, 5, 7, 11, 13, 15, 16, 18, 20, 22 ve 23. maddelerden oluşmaktadır. Bu ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek en yüksek puan 60, en düşük puan ise 12'dir. Örneklemede yer alan her öğretmen için toplulukçu ve bireyci olmak üzere iki ayrı puan hesaplaması yapılmıştır. Sonra her bireyin alt ölçeklerden aldığı puan madde sayısına bölünerek puan ortalaması alınmıştır. Ölçeğin iki alt boyutundan alınan puanlara göre her öğretmenin bu iki alt boyuttan almış olduğu hangi puan daha yüksek ise o alt boyutla ilgili özellikleri taşıdığı kastedilmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu amaçla ölçek, ilköğretim I. ve II. kademedeki öğretmenlik yapan 203 kişilik bir öğretmen grubuna

uygulanmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .72 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bireycilik alt ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .67; toplulukçuluk alt ölçeğine ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .61 olarak saptanmıştır.

3.3.1.3. Yetişkinler İçin Tip Göstergesi Envanteri

Ölçme araçlarından üçüncüsü, öğretmenlerin öğretme stillerini saptamak amacıyla Mamchur (1996) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Saban tarafından yapılan “Yetişkinler İçin Tip Göstergesi Envanteri” (A Teacher’s Guide To Cognitive Type Theory And Learning Style) dir.

Envanter her bölümünde beş madde olmak üzere dört bölümden oluşmaktadır. Her bir madde A ve B olarak verilen iki ifadeden oluşmaktadır. Envanterin 1. bölümü dışadönüklük veya içedönüklük; 2. bölümü duyusallık veya sezgisellik; 3. bölümü düşünen veya duygusal; 4. bölümü ise yargısallık veya algısal özelliklerini içermektedir. Envanterin güvenilirlik çalışması, araştırmacı tarafından test-tekrar test ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplanarak yapılmıştır. Test-tekrar test ile elde edilen güvenilirlik katsayısı .68; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise .79 olarak saptanmıştır (Özgüven, 1994). Envanterin test-tekrar test korelasyonu ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı hesaplandığında; 1. bölümün güvenilirlik katsayıları sırası ile .72 ve .73; 2. bölümün .60 ve .60; 3. bölümün .64 ve .62; 4. bölümün ise .66 ve .72’dir. Her alt boyuta ait hesaplamalar tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.3: Öğretme Stilleri Envanteri Test-Tekrar Test ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

| | Test-Tekrar Test | Cronbach Alpha |
|------------------------------------|------------------|----------------|
| 1. Bölüm (dışadönük veya içedönük) | .72 | .73 |
| 2. Bölüm (duyusal veya sezgisel) | .60 | .60 |
| 3. Bölüm (düşünen veya duygusal) | .64 | .62 |
| 4. Bölüm (yargısal veya algısal) | .66 | .72 |

Ölçeğin puanlaması şu şekilde yapılmaktadır:

- Ölçekte yer alan dört tipe ilgili ikili seçenekten oluşmuş 5 ifade yer almaktadır. Böylece ölçekte, ikişerli seçenekten oluşmuş 20 ifade ve dört öğretme stili tipi yer almaktadır.

- Her bir ifadededeki birinci seçenek o tipe ait bir boyuta, ikinci seçenek ise diğer boyuta aittir.
- Ölçeğin her alt tipi için ayrı ayrı hesaplama yapılmaktadır.
- Her alt öğretme stili tipinde bulunan 5 ifadedeki ikili seçeneklerden hangisi daha fazla işaretlenmiş ise, kişinin öğretme stili tipi buna göre belirlenmiş olur.

3.3.1.4. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada öğretmenlerin kişisel bilgilerini saptamak amacıyla kullanılan bir diğer veri toplama aracı da “Kişisel Bilgi Formu”dur. Bu formda öğretmenin cinsiyeti, çalışılan kurumun türü (resmi okul-özel okul), mezun olduğu kurum türü (eğitim enstitüsü/yüksekokulu, eğitim fakültesi, yüksek lisans, doktora, diğer), mesleki kıdemi (1- 5 yıl, 6 – 10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl, 21 ve üstü) ve branşı ile ilgili bilgiler toplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle ağırlıklı ortalama, standart sapma, frekans dağılımı ve yüzdelik gibi betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. “Öğretmenlerin öz-yeterlilik algı düzeyleri cinsiyetlerine, çalıştıkları kuruma ve öz-oluşum türlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemleri için t-testi; “Öğretmenlerin öz-yeterlilik algı düzeyleri mezun olduğu kurum türüne, mesleki kıdemlerine, branşlarına ve öğretme stillerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemleri için Tek yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile farkın kaynağını saptamak için Scheffe testi ve Tamhane’s T2 testi; “Öğretmenlerin öğretme stilleri öz-oluşum türlerine göre farklılık göstermekte midir?” alt problemi için Kay-Kare testi kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde “SPSS (13) for Windows” paket programı kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını etkileyen etmenler çeşitli değişkenler (cinsiyet, çalışılan kurum türü, mezun olunan okul türü, mesleki kıdem, branş) açısından incelenerek öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin öz-oluşum türleri ve tercih ettikleri öğretim stillerine göre farklılaşmasına ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Bulgular

Tablo 4.1’de İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri ile ilgili betimsel istatistiklere yer verilmiştir.

Tablo 4.1 : İlköğretim Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri İle İlgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

| | n | min | max | x | ss |
|------------------------|----------|------------|------------|----------|-----------|
| Etkililik Ölçeği Sonuç | 1691 | 1,44 | 4,63 | 3,2396 | 0,40936 |

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $x=3,2396$ olarak saptanmıştır. Etkililik ölçeği puan ortalamaları 1,44 ile 4,63 arasında değişmektedir.

4.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aranırken, erkek ve kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.2’de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleriyle ilgili betimsel istatistiklere ve t-testi sonucuna yer verilmiştir.

Tablo 4.2 : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | n | x | ss | t | sd | p |
|----------|------|--------|---------|-------|------|--------|
| Kadın | 1090 | 3,2623 | 0,41698 | 3,079 | 1689 | 0,002* |
| Erkek | 601 | 3,1984 | 0,39216 | | | |

*p<.01

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi, $t_{(1689)} = 3,079$, kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2623$, erkek öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,1984$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer $p<0,002$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağını saptamak amacıyla kadın ve erkek öğretmenlerin öz-yeterlik algı puanları ortalamasına bakılınca, farkın kadınlar lehine olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algıları erkek öğretmenlere göre anlamlı derecede yüksektir.

4.3. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri çalıştıkları kuruma göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aranırken, resmi ya da özel okulda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ilişkisiz grup t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.3’de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleriyle ilgili betimsel istatistiklere ve t-testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.3: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

| Değişkenler | n | x | ss | t | sd | p |
|-------------|------|--------|---------|--------|------|--------|
| Resmi Okul | 1471 | 3,2211 | 0,40958 | -4,827 | 1689 | 0,000* |
| Özel Okul | 220 | 3,3630 | 0,38670 | | | |

*p<.05

Tablo 4.3’te görüldüğü gibi $t_{(1689)} = -4,827$, resmi okul öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2211$ ve özel okul öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,3630$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer $p<.000$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağının saptanması amacıyla özel okulda görev yapan öğretmenler ile resmi okulda görev yapan öğretmenlerin puan

ortalamasına bakıldığında, farkın özel okulda görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle özel okulda görev yapan öğretmenlerin resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre öz-yeterlik algıları anlamlı derecede yüksektir.

4.4. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mezun olunan kurum türüne göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aranırken, farklı öğretim kurumlarından mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.4a’da öğretmenlerin mezun olunan okul türüne göre öz-yeterlik algı düzeyleri ile ilgili betimsel istatistiklere, Tablo 4.4b’de ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri mezun olunan okul türüne göre farklılaşma durumuna ilişkin alt probleme ait varyansların homojenliği testi sonuçlarına, Tablo 4.4c’de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.4a : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| Mezun Olunan Okul Türü | n | x | ss |
|----------------------------------|------|--------|---------|
| Eğitim Enstitüsü Veya Yüksekokul | 266 | 3,2499 | 0,45681 |
| Eğitim Fakültesi | 930 | 3,2383 | 0,39879 |
| Lisans Üstü | 138 | 3,3033 | 0,40832 |
| Diğer | 357 | 3,2105 | 0,39815 |
| Toplam | 1691 | 3,2396 | 0,40936 |

Tablo 4.4a incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri ile mezun olunan kurum türüne göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo 4.4a’ya göre, eğitim enstitüsü/ yüksekokul mezunu olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=2499$, eğitim fakültesi mezunu olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2383$, lisans üstü eğitim mezunu ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,3033$, diğer eğitim kurumlarından mezun olup da öğretmenlik yapan

ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $\bar{x}=3,2105$ olarak saptanmıştır.

Tablo 4.4b : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | Levene İstatistiği | sd1 | sd2 | p |
|-------------|--------------------|-----|------|-------|
| Öz-Yeterlik | 0,988 | 3 | 1687 | 0,397 |

Tablo 4.4b'deki sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre varyanslarının homojen olduğunu ($p=0,397$; $p>0,05$) göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.4c'de verilmiştir.

Tablo 4.4c: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Okul Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|-------|
| Gruplararası | 0,893 | 3 | 0,298 | 1,778 | 0,149 |
| Grupiçi (MSE) | 282,481 | 1687 | 0,167 | | |
| Toplam | 283,375 | 1690 | | | |

Tablo 4.4c incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mezun olunan okul türüne göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

4.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt

probleme yanıt aranırken, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.5a'da öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleriyle ilgili betimsel istatistiklere, Tablo 4.5b'de ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumuna ilişkin alt probleme ait varyansların homojenliği testi sonuçlarına, Tablo 4.5c'de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına ve Tablo 4.5d'de tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için yapılan Scheffe testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.5a : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| Mesleki Kıdem | n | x | ss |
|----------------|------|--------|---------|
| 1-5 yıl | 588 | 3,2330 | 0,39468 |
| 6-10 yıl | 388 | 3,2025 | 0,39751 |
| 11-15 yıl | 239 | 3,2008 | 0,44662 |
| 16-20 yıl | 155 | 3,2572 | 0,36742 |
| 21 ve üstü yıl | 321 | 3,3167 | 0,43112 |
| Toplam | 1691 | 3,2396 | 0,40936 |

Tablo 4.5a incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo 4.5a'ya göre, mesleki kıdemi 1-5 yıl olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2330$, mesleki kıdemi 6-10 yıl olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2025$, mesleki kıdemi 11-15 yıl olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2008$, mesleki kıdemi 16-20 yıl olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2572$ ve mesleki kıdemi 20 yıl ve daha fazla olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,3167$ olarak saptanmıştır.

Tablo 4.5b : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | Levene İstatistiği | sd1 | sd2 | p |
|-------------|--------------------|-----|------|-------|
| Öz-Yeterlik | 2,069 | 4 | 1686 | 0,083 |

Tablo 4.5b'deki sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşmasına ilişkin varyanslarının homojen olduğunu ($p=0,083$; $p>0,05$) göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan okul türüne göre farklılaşma gösterip göstermediğini saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.5c'de verilmiştir.

Tablo 4.5c: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|--------|
| Gruplararası | 2,860 | 4 | 0,715 | 4,297 | 0,002* |
| Grupiçi (MSE) | 280,515 | 1686 | 0,166 | | |
| Toplam | 283,375 | 1690 | | | |

Tablo 4.5c incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdeme göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mesleki kıdeme göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öz-yeterlik algı düzeyleri, öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre hangi yıllarda birbirinden farklılaştığını saptamak amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 4.5d'de verilmiştir.

Tablo 4.5d: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdeme Göre Farklılaşması Durumu İle İlgili Scheffe Testi Sonuçları

| (I) Mesleki Kıdem | (J) Mesleki Kıdem | Ortalamalar Arası Fark (I-J) | Standart Hata | p |
|-------------------|-------------------|------------------------------|---------------|-------|
| 1-5 yıl | 6-10 yıl | 0,0310 | 0,02668 | 0,860 |
| | 11-15 yıl | 0,0331 | 0,03129 | 0,900 |
| | 16-20 yıl | -0,0208 | 0,03683 | 0,980 |
| | 21 ve üstü | -0,0831 | 0,02831 | 0,068 |
| 6-10 yıl | 1-5 yıl | -0,0310 | 0,02668 | 0,860 |
| | 11-15 yıl | 0,0021 | 0,03354 | 1,000 |
| | 16-20 yıl | -0,0518 | 0,03876 | 0,738 |
| | 21 ve üstü | -0,1141(*) | 0,03078 | 0,008 |
| 11-15 yıl | 1-5 yıl | -0,0331 | 0,03129 | 0,900 |
| | 6-10 yıl | -0,0021 | 0,03354 | 1,000 |
| | 16-20 yıl | -0,0539 | 0,04207 | 0,773 |
| | 21 ve üstü | -0,1162(*) | 0,03485 | 0,026 |
| 16-20 yıl | 1-5 yıl | 0,0208 | 0,03683 | 0,980 |
| | 6-10 yıl | 0,0518 | 0,03876 | 0,738 |
| | 11-15 yıl | 0,0539 | 0,04207 | 0,773 |
| | 21 ve üstü | -0,0623 | 0,03990 | 0,694 |
| 21 ve üstü | 1-5 yıl | 0,0831 | 0,02831 | 0,068 |
| | 6-10 yıl | 0,1141(*) | 0,03078 | 0,008 |
| | 11-15 yıl | 0,1162(*) | 0,03485 | 0,026 |
| | 16-20 yıl | 0,0623 | 0,03990 | 0,694 |

*p<.05

Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin lehine, 6-10 yıl arası (p<.008) ve 11-15 yıl arası (p<.026) mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı fark bulunmuştur.

4.6. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri branşlarına göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aranırken, öğretmenlerin branşlarına göre öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.6a’da öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleriyle ilgili

betimsel istatistiklere, Tablo 4.6b’de ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumuna ilişkin alt probleme ait varyansların homojenliği testi sonuçlarına, Tablo 4.6c’de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına ve Tablo 4.6d’de tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre ortaya çıkan farklılaşmanın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tamhane’s T2 testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.6a : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlara İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| Branşlar | n | x | ss |
|--------------------|----------|----------|-----------|
| Sınıf Öğretmenliği | 790 | 3,2367 | 0,39725 |
| Fen Ve Teknoloji | 135 | 3,3644 | 0,42020 |
| Matematik | 134 | 3,2174 | 0,37521 |
| Türkçe | 142 | 3,2289 | 0,43467 |
| Müzik | 45 | 3,2486 | 0,37322 |
| Resim | 77 | 3,2630 | 0,45414 |
| Beden Eğitimi | 57 | 3,2719 | 0,39976 |
| Yabancı Dil | 117 | 3,2548 | 0,43108 |
| Bilgisayar | 56 | 3,2199 | 0,44258 |
| Sosyal Bilgiler | 102 | 3,1820 | 0,45019 |
| Din Kültürü | 36 | 3,0642 | 0,26746 |
| Toplam | 1691 | 3,2411 | 0,40948 |

Tablo 4.6a incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin branşlara göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo 4.6’ya göre, branşı sınıf öğretmenliği olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2367$, branşı fen ve teknoloji olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,3644$, branşı matematik olan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki etkililik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2174$, branşı Türkçe olan ilköğretim öğretmenlerinin mesleki etkililik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2289$, branşı müzik olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2486$, branşı resim olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2630$, branşı beden eğitimi olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2719$, branşı yabancı dil olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2548$, branşı bilgisayar olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2199$, branşı sosyal bilgiler olan ilköğretim

öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,1820$, branşı din kültürü olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalaması $x=3,0642$ olarak saptanmıştır.

Tablo 4.6b : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | Levene İstatistiği | sd1 | sd2 | p |
|---------------|--------------------|-----|------|-------|
| Öz-Yeterlilik | 1,856 | 10 | 1680 | 0,047 |

Tablo 4.6b'deki sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin varyanslarının homojen olmadığını ($p=0,047$; $p<0,05$) göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin branşlara göre farklılaşma gösterip göstermediğini saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.6c'de verilmiştir.

Tablo 4.6c: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerinin Branşa Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|--------|
| Gruplararası | 3,786 | 10 | 0,379 | 2,275 | 0,012* |
| Grupiçi (MSE) | 279,589 | 1680 | 0,166 | | |
| Toplam | 283,375 | 1690 | | | |

Tablo 4.6c incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin branşa göre farklılaşma durumunu saptamak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucu görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlilik algı düzeyleri branşlara göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öz-yeterlilik algı düzeyleri, öğretmenlerin branşlarına göre hangi branşlarda birbirinden farklılaştığını saptamak amacıyla post-hoc testlerinden ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşmasına ilişkin grup varyanslarının heterojen olmasından dolayı Tamhane's T2 testi kullanılmıştır (Özdamar, 2002).

Tablo 4.6d: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşması Durumu İle İlgili Tamhane's T2 Testi Sonuçları

| (I) Branş | (J) Branş | Ortalamalar Farkı (I-J) | Standart Hata | p |
|--------------------|--------------------|-------------------------|---------------|-------|
| Sınıf Öğretmenliği | Fen Ve Teknoloji | -0,1276 | 0,03883 | 0,065 |
| | Matematik | 0,0194 | 0,03536 | 1,000 |
| | Türkçe | 0,0078 | 0,03912 | 1,000 |
| | Müzik | -0,0119 | 0,05740 | 1,000 |
| | Resim | -0,0263 | 0,05365 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0352 | 0,05480 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | -0,0181 | 0,04228 | 1,000 |
| | Bilgisayar | 0,0168 | 0,06081 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0547 | 0,04676 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1725(*) | 0,04676 | 0,034 |
| Fen Ve Teknoloji | Sınıf Öğretmenliği | 0,1276 | 0,03883 | 0,065 |
| | Matematik | 0,1470 | 0,04857 | 0,139 |
| | Türkçe | 0,1355 | 0,05137 | 0,386 |
| | Müzik | 0,1157 | 0,06636 | 0,992 |
| | Resim | 0,1014 | 0,06314 | 0,998 |
| | Beden Eğitimi | 0,0924 | 0,06412 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | 0,1095 | 0,05382 | 0,910 |
| | Bilgisayar | 0,1445 | 0,06932 | 0,892 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,1824 | 0,05740 | 0,090 |
| | Din Kültürü | 0,3001(*) | 0,05740 | 0,000 |
| Matematik | Sınıf Öğretmenliği | -0,0194 | 0,03536 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1470 | 0,04857 | 0,139 |
| | Türkçe | -0,0115 | 0,04880 | 1,000 |
| | Müzik | -0,0313 | 0,06439 | 1,000 |
| | Resim | -0,0456 | 0,06107 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0546 | 0,06208 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | -0,0375 | 0,05137 | 1,000 |
| | Bilgisayar | -0,0025 | 0,06744 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0354 | 0,05511 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1531 | 0,05512 | 0,316 |
| Türkçe | Sınıf Öğretmenliği | -0,0078 | 0,03912 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1355 | 0,05137 | 0,386 |
| | Matematik | 0,0115 | 0,04880 | 1,000 |
| | Müzik | -0,0197 | 0,06653 | 1,000 |
| | Resim | -0,0341 | 0,06332 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0431 | 0,06430 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | -0,0259 | 0,05403 | 1,000 |

Tablo 4.6d-devam

| | | | | |
|---------------|--------------------|---------|---------|-------|
| | Bilgisayar | 0,0090 | 0,06949 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0469 | 0,05760 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1646 | 0,05760 | 0,254 |
| Müzik | Sınıf Öğretmenliği | 0,0119 | 0,05740 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1157 | 0,06636 | 0,992 |
| | Matematik | 0,0313 | 0,06439 | 1,000 |
| | Türkçe | 0,0197 | 0,06653 | 1,000 |
| | Resim | -0,0144 | 0,07599 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0233 | 0,07680 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | -0,0062 | 0,06844 | 1,000 |
| | Bilgisayar | 0,0287 | 0,08120 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0666 | 0,07129 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1844 | 0,07129 | 0,472 |
| Resim | Sınıf Öğretmenliği | 0,0263 | 0,05365 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1014 | 0,06314 | 0,998 |
| | Matematik | 0,0456 | 0,06107 | 1,000 |
| | Türkçe | 0,0341 | 0,06332 | 1,000 |
| | Müzik | 0,0144 | 0,07599 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0089 | 0,07404 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | 0,0082 | 0,06532 | 1,000 |
| | Bilgisayar | 0,0431 | 0,07859 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0810 | 0,06830 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1988 | 0,06831 | 0,216 |
| Beden Eğitimi | Sınıf Öğretmenliği | 0,0352 | 0,05480 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,0924 | 0,06412 | 1,000 |
| | Matematik | 0,0546 | 0,06208 | 1,000 |
| | Türkçe | 0,0431 | 0,06430 | 1,000 |
| | Müzik | 0,0233 | 0,07680 | 1,000 |
| | Resim | 0,0089 | 0,07404 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | 0,0171 | 0,06627 | 1,000 |
| | Bilgisayar | 0,0521 | 0,07938 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0899 | 0,06921 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,2077 | 0,06922 | 0,174 |
| Yabancı Dil | Sınıf Öğretmenliği | 0,0181 | 0,04228 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1095 | 0,05382 | 0,910 |
| | Matematik | 0,0375 | 0,05137 | 1,000 |
| | Türkçe | 0,0259 | 0,05403 | 1,000 |
| | Müzik | 0,0062 | 0,06844 | 1,000 |
| | Resim | -0,0082 | 0,06532 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0171 | 0,06627 | 1,000 |
| | Bilgisayar | 0,0349 | 0,07132 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0728 | 0,05979 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1906 | 0,05979 | 0,102 |
| Bilgisayar | Sınıf Öğretmenliği | -0,0168 | 0,06081 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1445 | 0,06932 | 0,892 |
| | Matematik | 0,0025 | 0,06744 | 1,000 |

Tablo 4.6d-devam

| | | | | |
|-----------------|--------------------|------------|---------|-------|
| | Türkçe | -0,0090 | 0,06949 | 1,000 |
| | Müzik | -0,0287 | 0,08120 | 1,000 |
| | Resim | -0,0431 | 0,07859 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0521 | 0,07938 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | -0,0349 | 0,07132 | 1,000 |
| | Sosyal Bilgiler | 0,0379 | 0,07406 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1556 | 0,07406 | 0,884 |
| Sosyal Bilgiler | Sınıf Öğretmenliği | -0,0547 | 0,04676 | 1,000 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,1824 | 0,05740 | 0,090 |
| | Matematik | -0,0354 | 0,05511 | 1,000 |
| | Türkçe | -0,0469 | 0,05760 | 1,000 |
| | Müzik | -0,0666 | ,07129 | 1,000 |
| | Resim | -0,0810 | ,06830 | 1,000 |
| | Beden Eğitimi | -0,0899 | ,06921 | 1,000 |
| | Yabancı Dil | -0,0728 | ,05979 | 1,000 |
| | Bilgisayar | -0,0379 | ,07406 | 1,000 |
| | Din Kültürü | 0,1177 | ,06304 | 0,975 |
| Din Kültürü | Sınıf Öğretmenliği | -0,1725(*) | ,04676 | 0,034 |
| | Fen Ve Teknoloji | -0,3001(*) | ,05740 | 0,000 |
| | Matematik | -0,1531 | ,05512 | 0,316 |
| | Türkçe | -0,1646 | ,05760 | 0,254 |
| | Müzik | -0,1844 | ,07129 | 0,472 |
| | Resim | -0,1988 | ,06831 | 0,216 |
| | Beden Eğitimi | -0,2077 | ,06922 | 0,174 |
| | Yabancı Dil | -0,1906 | ,05979 | 0,102 |
| | Bilgisayar | -0,1556 | ,07406 | 0,884 |
| | Sosyal Bilgiler | -0,1177 | ,06304 | 0,975 |

*p<.05

Farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Tamhane's T2 testi sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde, branşı sınıf öğretmenliği ve fen ve teknoloji olan öğretmenlerin branşı din kültürü olan öğretmenlere göre kendilerini .05 anlamlılık düzeyinde daha yeterli olarak algıladıkları saptanmıştır.

4.7. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öz-Oluşum Türüne Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öz-oluşum türüne göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu alt problemine yanıt aranırken, öz-oluşum türleri bireyci ya da toplulukçu olan öğretmenlerin öz-yeterlik algı puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı,

ilişkisiz grup t-testi ile analiz edilmiştir. Tablo 4.7’de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleriyle ilgili betimsel istatistiklere ve t-testi sonuçlarına yer verilmiştir

Tablo 4.7: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öz-Oluşum Türüne Göre Farklaşma Durumu İle İlgili İlişkisiz Grup t-Testi Sonuçları

| Öz-oluşum Türü | n | x | ss | t | sd | p |
|----------------|------|--------|---------|--------|------|--------|
| Toplulukçu | 1059 | 3,2144 | 0,40635 | -3,482 | 1689 | 0,001* |
| Bireyci | 632 | 3,2860 | 0,41112 | | | |

*p<.05

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi, $t_{(1689)} = -3,482$, öz-oluşum türü toplulukçu olan öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2144$ ve öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2860$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer $p<.001$ düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Farkın kaynağını saptamak amacıyla toplulukçu ve bireyci öğretmenlerin öz-yeterlik puan ortalamalarına bakılınca farkın bireyci öğretmenler lehine olduğu söylenebilir. Diğer bir deyişle öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları öz-oluşum türü toplulukçu olan öğretmenlere göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksektir.

4.8. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretme Stillerine Göre Farklaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretme stillerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aranırken, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Tablo 4.8a’da öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleriyle ilgili betimsel istatistiklere, Tablo 4.8b’de ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretme stiline göre farklılaşma durumuna ilişkin alt probleme ait varyansların homojenliği testi sonuçlarına, Tablo 4.8c’de öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile ilgili tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.8a : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretme Stillere İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

| | N | % | x | ss |
|---|------|-------|--------|--------|
| ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal) | 17 | 1,0 | 2,8787 | ,37661 |
| ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal) | 13 | 0,8 | 3,0096 | ,26620 |
| ÇSÜA (içedönük-sezgisel-düşünen-algısal) | 28 | 1,7 | 3,4464 | ,37218 |
| ÇSÜY (içedönük-sezgisel-düşünen-yargısal) | 22 | 1,3 | 3,1080 | ,39159 |
| ÇUDA (içedönük-duyusal-duygusal-algısal) | 44 | 2,5 | 3,0838 | ,39961 |
| ÇUDY (içedönük-duyusal-duygusal-yargısal) | 48 | 2,8 | 3,2109 | ,32759 |
| ÇUÜA (içedönük-duyusal-düşünen-algısal) | 166 | 9,8 | 3,2767 | ,42869 |
| ÇUÜY (içedönük-duyusal-düşünen-yargısal) | 140 | 8,3 | 3,2304 | ,37859 |
| ŞSDA (dışadönük-sezgisel-duygusal-algısal) | 54 | 3,2 | 3,2292 | ,36078 |
| ŞSDY (dışadönük-sezgisel-duygusal-yargısal) | 37 | 2,2 | 3,2449 | ,36603 |
| ŞSÜA (dışadönük-sezgisel-düşünen-algısal) | 106 | 6,3 | 3,1256 | ,38017 |
| ŞSÜY (dışadönük-sezgisel-düşünen-yargısal) | 62 | 3,7 | 3,3135 | ,42079 |
| ŞUDA (dışadönük-duyusal-duygusal-algısal) | 137 | 8,1 | 3,1622 | ,41960 |
| ŞUDY (dışadönük-duyusal-duygusal-yargısal) | 90 | 5,3 | 3,2382 | ,44990 |
| ŞUÜA (dışadönük-duyusal-düşünen-algısal) | 470 | 27,8 | 3,2915 | ,41380 |
| ŞUÜY (dışadönük-duyusal-düşünen-yargısal) | 258 | 15,3 | 3,2641 | ,40216 |
| Toplam | 1691 | 100,0 | 3,2411 | ,40948 |

Tablo 4.8a incelendiğinde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretim stillerine göre betimsel istatistik sonuçları görülmektedir. Tablo 4.8a'ya göre, öğretim stili ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=2,8787$, öğretim stili ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,0096$, öğretim stili ÇSÜA (içedönük-sezgisel-düşünen-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,4464$, öğretim stili ÇSÜY (içedönük-sezgisel-düşünen-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,1080$, öğretim stili ÇUDA (içedönük-duyusal-duygusal-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,0838$, öğretim stili ÇUDY (içedönük-duyusal-duygusal-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2109$, öğretim stili ÇUÜA (içedönük-duyusal-düşünen-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2767$, öğretim stili ÇUÜY (içedönük-duyusal-düşünen-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2304$, öğretim stili ŞSDA (dışadönük-

sezgisel-duygusal-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2292$, öğretim stili ŞSDY (dışadönük-sezgisel-duygusal-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2449$, öğretim stili ŞSÜA (dışadönük-sezgisel-düşünen-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,1256$, öğretim stili ŞSÜY (dışadönük-sezgisel-düşünen-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,3135$, öğretim stili ŞUDA (dışadönük-duygusal-duygusal-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,1622$, öğretim stili ŞUDY (dışadönük-duygusal-duygusal-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2382$, öğretim stili ŞUÜA (dışadönük-duygusal-düşünen-algısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2915$, öğretim stili ŞUÜY (dışadönük-duygusal-düşünen-yargısal) olan ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri puan ortalamaları $x=3,2641$ olarak saptanmıştır.

Tablo 4.8b : İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algı Düzeylerinin Öğretim Stillerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Alt Probleme Ait Varyansların Homojenliği Testi Sonuçları

| | Levene İstatistiği | sd1 | sd2 | p |
|---------------|--------------------|-----|------|-------|
| Öz-Yeterlilik | 0,932 | 15 | 1675 | 0,527 |

Tablo 4.8b'deki sonuçlar, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin öğretim stillerine göre farklılaşmasına ilişkin varyanslarının homojen olduğunu ($p=0,527$; $p>0,05$) göstermektedir. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeylerinin öğretim stillerine göre farklılaşma gösterip göstermediğini saptamak amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu analizin sonuçları Tablo 4.8c'de verilmiştir.

Tablo 4.8c: İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algı Düzeylerinin Öğretim Stillerine Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd | Kareler Ortalaması | F | p |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|--------|
| Gruplararası | 9,783 | 15 | 0,652 | 3,993 | 0,000* |
| Grupiçi (MSE) | 273,592 | 1675 | 0,163 | | |
| Toplam | 283,375 | 1690 | | | |

Buna göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine göre .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öz-yeterlik algı düzeyleri, öğretmenlerin öğretim stillerine göre hangi öğretim stillerinin birbirinden farklılaşmasını saptamak amacıyla post-hoc testlerinden Scheffe testi yapılmıştır. Saptanan bu farkın kaynağının belirlenmesi için yapılan Scheffe testi sonuçlarında ise anlamlı bir fark bulunamamıştır.

4.9. İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Öz-Oluşum Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “Öğretmenlerin öğretim stilleri öz-oluşum türlerine göre farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Bu alt probleme yanıt aramak amacıyla Kay-Kare Testi kullanılmıştır. Tablo 4.9’da öğretmenlerin öğretim stillerinin öz-oluşum türlerine göre farklılaşmasına ilişkin kay-kare sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 4.9: İlköğretim Öğretmenlerinin Öğretim Stillerinin Öz-Oluşum Türüne Göre Farklılaşma Durumu İle İlgili Kay-Kare (X^2) Testi Sonuçları

| Öğretim Stilleri | | Öz-Oluşum Türü | | Toplam |
|--|---|----------------|---------|--------|
| | | Toplulukçu | Bireyci | |
| ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal) | N | 7 | 10 | 17 |
| | % | 41,2% | 58,8% | 100% |
| ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal) | N | 5 | 8 | 13 |
| | % | 38,5% | 61,5% | 100% |
| ÇSÜA (içedönük-sezgisel-düşünen-algısal) | N | 13 | 15 | 28 |
| | % | 46,4% | 53,6% | 100% |
| ÇSÜY (içedönük-sezgisel-düşünen-yargısal) | N | 11 | 11 | 22 |
| | % | 50% | 50% | 100% |
| ÇUDA (içedönük-duygusal-duygusal-algısal) | N | 33 | 11 | 44 |
| | % | 75% | 25% | 100% |
| ÇUDY (içedönük-duygusal-duygusal-yargısal) | N | 33 | 15 | 48 |
| | % | 68,8% | 31,3% | 100% |
| ÇUÜA (içedönük-duygusal-düşünen-algısal) | N | 106 | 60 | 166 |
| | % | 63,9% | 36,1% | 100% |
| ÇUÜY (içedönük-duygusal-düşünen-yargısal) | N | 82 | 58 | 140 |
| | % | 58,6% | 41,4% | 100% |
| ŞSDA (dışadönük-sezgisel-duygusal-algısal) | N | 33 | 21 | 54 |
| | % | 61,1% | 38,9% | 100% |
| ŞSDY (dışadönük-sezgisel-duygusal-yargısal) | N | 27 | 10 | 37 |
| | % | 73% | 27% | 100% |

Tablo 4.9-devam

| | | | | |
|---|---|-------|-------|--------|
| ŞSÜA (dışadönük-sezgisel-düşünen-algısal) | N | 65 | 41 | 106 |
| | % | 61,3% | 38,7% | 100% |
| ŞSÜY (dışadönük-sezgisel-düşünen-yargısal) | N | 32 | 30 | 62 |
| | % | 51,6% | 48,4% | 100% |
| ŞUDA (dışadönük-duyusal-duygusal-algısal) | N | 100 | 36 | 136 |
| | % | 73,5% | 26,5% | 100% |
| ŞUDY (dışadönük-duyusal-duygusal-yargısal) | N | 63 | 27 | 90 |
| | % | 70% | 30% | 100% |
| ŞUÜA (dışadönük-duyusal-düşünen-algısal) | N | 294 | 176 | 470 |
| | % | 62,6% | 37,4% | 100% |
| ŞUÜY (dışadönük-duyusal-düşünen-yargısal) | N | 155 | 103 | 258 |
| | % | 60,1% | 39,9% | 100% |
| Toplam | N | 1059 | 632 | 1691 |
| | % | 62,6% | 37,4% | 100,0% |

$$x^2=30,71 \quad sd=15 \quad p=0,010$$

Tablo 4.9'a göre öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin oranı ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal) (%58,8), ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal) (%61,5), ÇSÜA (içedönük-sezgisel-düşünen-algısal) (%53,6) öğretim stillerinde artarken, öz-oluşum türü toplulukçu olan öğretmenlerin oranı ÇUDA (içedönük-duyusal-duygusal-algısal) (%75), ÇUDY (içedönük-duyusal-duygusal-yargısal) (%68,8), ÇUÜA (içedönük-duyusal-düşünen-algısal) (%63,9), ÇUÜY (içedönük-duyusal-düşünen-yargısal) (%58,6), ŞSDA (dışadönük-sezgisel-duygusal-algısal) (%61,1), ŞSDY (dışadönük-sezgisel-duygusal-yargısal) (%73), ŞSÜA (dışadönük-sezgisel-düşünen-algısal) (%61,3), ŞSÜY (dışadönük-sezgisel-düşünen-yargısal) (%51,6), ŞUDA (dışadönük-duyusal-duygusal-algısal) (%73,5), ŞUDY (dışadönük-duyusal-duygusal-yargısal) (%70), ŞUÜA (dışadönük-duyusal-düşünen-algısal) (%62,6), ŞUÜY (dışadönük-duyusal-düşünen-yargısal) (%60,1) öğretim stillerine sahip öğretmenlerde artmaktadır. Öğretim stili ÇSÜY (içedönük-sezgisel-düşünen-yargısal) olan öğretmenlerin ise yarısı toplulukçu yarısı bireycidir. Buna göre farklı öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin öz-oluşum türlerine göre anlamlı farklılaşma bulunmuştur [$x^2_{(15)}= 30,71$, $p<,05$].

5. YORUMLAR

Bu bölümünde araştırma sonucunda elde edilen bulgular yorumlanmıştır.

5.1 İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Cinsiyetlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amacıyla yapılan analizler sonucunda, kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler öz-yeterlik açısından kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli algılamaktadırlar. Araştırmanın bu alt problemine ilişkin analizlerde cinsiyet değişkeni kadın öğretmenler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Bu durum Gökdağ (1996) ve Üredi (2006)'nin araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Gökdağ'ın araştırmasında kadın ilköğretim öğretmenlerinin erkek öğretmenlere göre güdülenme düzeyleri ile öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu , Üredi (2006)'nin araştırmasında ise kadın öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin algılarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin kişisel özelliklerini ortaya koymaya yönelik olarak yapılan araştırmalar özellikle gelişmiş ülkelerde kadın öğretmenlerin sayısının erkek öğretmenlere göre daha fazla olduğunu göstermiştir (Erden, 2005). Bu durum dikkate alındığında kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha fazla tercih ettikleri öğretmenlik mesleğinde kendilerini daha yeterli algılamaları beklenen bir durum olarak kabul edilebilir. Ayrıca kadınlar erkeklere göre öğretmenliği kendilerine daha uygun bir meslek olarak buluyor ve daha iyi yapacaklarına inanıyor olabilirler. Ancak bu bulgu Woolfolk-Hoy ve Milner (2002)'in yapmış oldukları araştırmanın bulguları ile çelişmektedir. Söz konusu araştırmada cinsiyetin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarında farklılaşma yaratmadığı saptanmıştır.

5.2. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Çalıştıkları Kuruma Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmada ikinci alt problem olarak ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin çalıştıkları kuruma göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu probleme ilişkin analiz sonuçlarına göre, özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bunun nedeni özel okullarda çalışan öğretmenlerin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla ve nitelikli hizmet içi eğitim almaları olabilir. Hizmet içi eğitimlerle özel okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin artmış olması, mesleki olarak kendilerini daha etkili algılamalarını sağlamaktadır şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca Tschannen -Moren ve Woolfolk-Hoy (2000) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu bulguları desteklemektedir. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile okullardaki ders araç gereçleri ve öğretim kaynaklarının çok olması ve okul yönetimlerinin öğrenme-öğretme sürecinde öğretmenlere verdiği destek ile öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur. Araç-gereç ve öğretim materyalleri ile öğretim kaynaklarının özel okullarda resmi okullara göre daha fazla olması ve özel okul yöneticilerinin öğretim sürecinde öğretmene daha fazla destek vermesi özel okul öğretmenlerinin kendilerini mesleki açıdan daha yeterli algılamalarına neden olduğu düşünülebilir. Ayrıca özel okullardaki sınıf mevcutlarının resmi okullara göre daha az olması nedeniyle öğretmenlerin daha nitelikli öğretim yapmaları özel okul öğretmenlerinin kendilerini öz-yeterlik açısından daha yeterli hissetmelerini sağlamış olabilir.

5.3 İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Mezun Olunan Kurum Türüne Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt probleminde İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mezun olunan kurum türüne göre farklılaşma durumunu saptamak amaçlanmıştır. Bu probleme ilişkin istatistiksel analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin mezun oldukları kurum türü öz-yeterlik algılarını farklılaştırmamaktadır. Öğretmenlerin mezun oldukları kurumlarda aldıkları eğitim süresi 2 ile 6 yıl arasında değişmektedir. Bu durum dikkate alındığında öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının kurum türüne göre farklılaşması beklenebilir. Ancak

öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları kurum türüne göre farklılık göstermemesi eğitim aldıkları kurumların öz-yeterlik açısından farklılık yaratacak düzeyde ve nitelikte bir eğitim vermediğini gösteriyor olabilir. Saptanan bu bulgu Üredi (2006)'nin araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Üredi söz konusu araştırmasında ön lisans ve eğitim enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin etik değerler, öğretmen yeterlikleri ve genel meslek algısı açısından diğer kurumlardan mezun olanlara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Bu alt problemde öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının mezun oldukları kurum türüne göre özellikle eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu öğretmenler ile eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında farklılaşma beklenmiştir. Ancak böyle bir farklılaşma saptanamamıştır. Bu durumun nedeni eğitim enstitüsü ve ön lisans mezunu öğretmenlerin mezun oldukları kurumda aldıkları öğretmenlik eğitiminin süresi daha az olmasına karşın bu öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin eğitim fakültesi ve yüksek lisans mezunu öğretmenlere göre daha fazla olmasından kaynaklanıyor olabilir. Burada dikkati çeken diğer bir bulgu da öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olmayan öğretmenlerle (n=357) öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olan öğretmenler arasında öz-yeterlik algısı açısından bir farklılaşma olmamasıdır. Bu bulgu öğretmen yetiştiren kurumlar açısından ele alındığında oldukça düşündürücüdür.

5.4 İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Mesleki Kıdemlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt problemde öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını saptamak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğretmenlerin mesleki kıdemleri arttıkça öz-yeterlik algılarının da arttığı görülmektedir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin deneyimleri arttıkça öz-yeterlik algıları da artmaktadır. Bu durum öğretmenlerin mesleki deneyimleri arttıkça kendilerini mesleki açıdan daha etkili, verimli ve uzmanlaşmış hissetmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Bu bulgu Woolfolk-Hoy (2000) ve Üredi (2006)'nin yaptıkları araştırma sonuçlarıyla da paralellik göstermektedir. Woolfolk-Hoy (2000)'in söz konusu araştırmasında matematik ve fen dersleri öğretmenlerinden mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu

saptanmıştır. Ancak Tschannen -Moren ve Woolfolk-Hoy (2000)'in araştırmasında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve mesleki kıdemleri arasında zayıf bir ilişki saptanmıştır. Üredi (2006)'nın söz konusu araştırmasında ise, mesleki kıdemi 26 yıl ve daha üstü olan öğretmenlerin, mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlere göre öğretmen yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu çalışmada ise 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, 6-10 yıl ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre farklılaşma göstermemesinin nedeni, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki bilgilerinin daha güncel olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bu bulguyu Üredi (2006)'nın araştırma sonuçları desteklemektedir. Söz konusu çalışmada mesleki kıdemi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki formasyon algılarının en yüksek değerinde olduğu saptanmıştır. 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının 6-10 yıl ile 11-15 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlere göre daha yüksek olmasının nedeni ise, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin fazla olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

5.5. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algı Düzeylerinin Branşlarına Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin branşlarına göre farklılaşma durumunu saptamak amaçlanmıştır. Bu probleme ilişkin bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları branşlarına göre değişmektedir. Branşı fen ve teknoloji olan öğretmenlerle branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenler kendilerini din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre daha yeterli algılamaktadırlar. Branşı sınıf öğretmenliği olan öğretmenlerin din kültürü ve ahlak bilgisi olan öğretmenlere oranla öğrencilerle daha fazla zaman geçirmeleri öz-yeterlik algılarını artırıyor olabilir. Branşı fen ve teknoloji olan öğretmenlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli algılamalarının nedeni ise fen ve teknoloji öğretmenlerinin branşları gereği bilim ve teknolojiyle daha iç içe olmalarından ve yenilikleri daha yakından takip etmelerinden kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin hedeflerinin bir çoğunun duyuşsal olmasından dolayı kazandırılması ve ölçülmesi oldukça zordur. Bu nedenden dolayı din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin öz-yeterlik algı

düzeyleri düşük olabilir. Bu bulgu Kenneth ve diğ. (1999, 345-370)'nin araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Söz konusu araştırmada yüksek öz-yeterliğe sahip olan öğretmenlerin bilim derslerine yönelik daha olumlu bir tutum içerisinde oldukları ve bilimsel kavramları öğretmekten daha çok hoşlandıkları saptanmıştır.

5.6. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeyleri Öz-Oluşum Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt problemi öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öz-oluşum türlerine göre farklılaşma durumunu saptamayı amaçlamaktadır. Yapılan analizler sonucunda, öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları öz-oluşum türü toplulukçu olan öğretmenlere göre daha yüksektir. Bireyci öz-oluşuma sahip olan bireylerin kendi yetilerini, özelliklerini ve amaçlarını ön planda tuttıkları, kendilerine olan saygılarını kendilerini ifade etme ve içsel değerlendirme yoluyla kazandıkları, isteklerini gerçekleştirme ve bağımsız olmayı istemekte özgür davrandıkları (Markus ve Kitayama; 1991, Triansis; 1995, Singelis; 1995), dikkate alınırsa öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli algılamalarının doğal olduğu söylenebilir. Ayrıca Schwartz (1990)'ın ortaya koyduğu bireyci değerler hedonizm, başarı, kendini yönlendirme, sosyal güç ve uyarılma bireyin kendisini öz-yeterlik açısından daha yüksek düzeyde algılamasını gerektiren değerlerdir. Bu nedenle bireyci öz-oluşum türüne sahip olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olması beklenmektedir. Araştırma sonuçları da bu görüşü destekler nitelikte bulunmuştur.

5.7. Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinin Öğretme Stillerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt probleminde öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretme stillerine göre farklılaşma durumunu saptamak amaçlanmıştır. Bu probleme ilişkin yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri tercih ettikleri öğretim stillerine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Diğer bir deyişle öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim stilleri kendilerini mesleklerinde yeterli ya da yetersiz hissetmeleri açısından etki etmemektedir. Aslında bu durum düşündürücüdür. Çünkü ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları üzerine yapılan araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının

motivasyonlarını (Gökdağ, 1996), işbirlikli çalışmaya yatkınlıklarını (Shachar ve Shmulevitz, 1997), sınıf içi uygulamalardaki etkililiklerini (Johnsan, Wallace ve Thompson, 1999), okuldaki ders dışı davranışlarını (Somech ve Zahavy, 1999), bilim derslerine yönelik tutumlarını (Kenneth ve diğ., 1999), sınıf yönetimi uygulamalarını (Woolfolk-Hoy, 2000) ve öğretimsel işlerin niteliği, öğretim sürecindeki performansları ile organizasyon becerilerini (Friedman ve Kass, 2002) etkilediğini göstermektedir. Bu bulgulara göre öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin onların sınıf içinde tercih ettikleri öğretme stillerini de farklılaştırması beklenirken bu araştırma sonucunda böyle bir bulguya ulaşılmamıştır. Bu durum farklı öğretim stilini benimsemiş öğretmenler içinde kendilerini yeterli ya da yetersiz algılayabilen öğretmenlerin olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin, öğretme stili tercihlerini etkileyen bir değişken olmadığı söylenebilir.

5.8. Öğretmenlerin Öğretme Stillerinin Öz-Oluşum Türlerine Göre Farklılaşmasına İlişkin Yorumlar

Araştırmanın bu alt probleminde öğretmenlerin öğretme stillerinin öz-oluşum türlerine göre farklılaşma durumunu saptamak amaçlanmıştır. Bu probleme ilişkin yapılan analiz sonuçlarından elde edilen bulgulara göre, ilköğretim öğretmenlerinin 16 öğretim stilinden sadece üçü (ÇSDA=ıçedönük-sezgisel-duygusal-algısal), ÇSDY=ıçedönük-sezgisel-duygusal-yargısal), ÇSÜA=ıçedönük-sezgisel-düşünen-algısal) bireyci öz-oluşum türüne sahipken, öğretim stili (ÇSÜY=ıçedönük-sezgisel-düşünen-yargısal) olan öğretmenler hem bireyci hem de toplulukçu öz-oluşum türüne sahiptir. Geriye kalan 12 öğretim stilini benimsemiş olan öğretmenler ise toplulukçu öz-oluşum türüne sahiptir. Burada 16 öğretim stilinden 3/4'ünü benimseyen öğretmenlerin toplulukçu öz-oluşum türünde olmalarının nedeni içinde yaşanan kültürün etkilerinden olabilir. Bireyin öz-oluşum yapısını içinde yaşadığı kültürün etkilediği kabul edilmektedir. Toplumların öz-oluşum türleri o toplumun eğitim anlayışının biçimlenmesine etki ederken eğitim de o toplumun öz-oluşum yapısını etkilemektedir. Ayrıca öğretmenlerin öz-oluşum türlerinin onların öğretim etkinliklerinde kullanacakları strateji, yöntem, teknik, materyal ve kullandıkları öğretim teknolojilerini etkilediği söylenebilir. Bu bulgu Singelis (1994)'in görüşleriyle paralellik göstermektedir. Singelis'e göre, öz-oluşum imgesi genellikle batıya ait olmayan kültürlerde (doğu kültürlerinde) ağırlıklı olarak birbirine bağımlı

bulunan ilişkilere ve bağlılığa yani toplulukçuluğa uygun şekilde oluşurken, batı kültüründe bireyin biricikliği ve ayrılığını yansıtarak bireycilik olarak şekillenmektedir. 16 öğretim stilinden 12'sini benimseyen öğretmenlerin Doğu kültürünü yaşayan ülkemizde toplulukçu öz-oluşum türünde olmaları doğal kabul edilebilir. Ayrıca bireyci öz-oluşum türüne sahip olan öğretmenlerin öğretim stilleri incelendiğinde; içedönük, sezgisel, duygusal, algısal (ÇSDA) öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin orijinal ve keşifçi olduğu görülmektedir. İçedönük, sezgisel, düşünen, yargısal (ÇSDY) öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin azimli araştırmacılar olup, sınıf organizasyonunda bireyselliğe hizmet eden ve insan haklarına saygılı oldukları görülmektedir. İçedönük, sezgisel, düşünen, algısal (ÇSÜA) öğretim stiline sahip olan öğretmenler ise araştırmacı teorisyenler olup, bağımsızlığa ve keşfe önem verirler. Bu öğretim stillerinin özellikleri incelendiğinde bireyci öz-oluşum türünün özellikleri ile benzerlik gösterdikleri söylenebilir. Bu duruma göre öğretim stili ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal), ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal) ve ÇSÜA(içedönük-sezgisel-düşünen-algısal) olan öğretmenlerin öz-oluşum türlerinin bireyci olması beklenen bir durumdur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda bu durumu destekler niteliktedir.

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada ulaşılan sonuçlar ile bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını etkileyen etmenler neler olduğunu saptamak üzere gerçekleştirilen araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde, kadın öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere oranla mesleki anlamda daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.
2. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları çalıştıkları kurum türüne göre incelendiğinde, özel okul öğretmenlerinin resmi okullarda çalışan öğretmenlere göre kendilerini mesleki açıdan daha yeterli algıladıkları saptanmıştır.
3. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları mezun oldukları okul türü değişkenine göre incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik algılarınının mezun oldukları okul türlerine göre değişmediği saptanmıştır.
4. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden mesleki açıdan kendilerini daha yeterli algıladıkları, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarınının ise 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre farklılaşmadığı saptanmıştır.
5. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları öğretmenlerin branş değişkeni açısından incelendiğinde, branşı sınıf öğretmenliği ve fen ve teknoloji öğretmenliği olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarınının branşı din kültürü olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca branşları matematik, Türkçe, müzik, resim,

beden eğitimi, yabancı dil, bilgisayar ve sosyal bilgiler olan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılaşma saptanamamıştır.

6. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri öz-oluşum türleri (bireyci-toplulukçu) açısından incelendiğinde, öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öz-oluşum türü toplulukçu olanlara göre daha yüksek olduğu saptanmıştır.

7. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri öğretim stillerine açısından incelendiğinde, öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretim stillerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur.

8. Öğretmenlerin öğretme stilleri öz-oluşum türü değişkenine göre incelendiğinde, öğretim stili ÇSDA (içedönük-sezgisel-duygusal-algısal), ÇSDY (içedönük-sezgisel-duygusal-yargısal) ve ÇSÜA (içedönük-sezgisel-düşünen-algısal) olanların bireyci, ÇSÜY (içedönük-sezgisel-düşünen-yargısal) olanların hem bireyci hem toplulukçu, ÇUDA (içedönük-duyusal-duygusal-algısal), ÇUDY (içedönük-duyusal-duygusal-yargısal), ÇUÜA (içedönük-duyusal-düşünen-algısal), ÇUÜY (içedönük-duyusal-düşünen-yargısal), ŞSDA (dışadönük-sezgisel-duygusal-algısal), ŞSDY (dışadönük-sezgisel-duygusal-yargısal), ŞSÜA (dışadönük-sezgisel-düşünen-algısal), ŞSÜY (dışadönük-sezgisel-düşünen-yargısal), ŞUDA (dışadönük-duyusal-duygusal-algısal), ŞUDY (dışadönük-duyusal-duygusal-yargısal), ŞUÜA (dışadönük-duyusal-düşünen-algısal) ve ŞUÜY (dışadönük-duyusal-düşünen-yargısal) öğretim stiline sahip olan öğretmenlerin ise öz-oluşum türlerinin toplulukçu olduğu saptanmıştır.

6.2. Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler öğretmenlere yönelik öneriler ve bu alanda araştırma yapacak araştırmacılara yönelik öneriler başlıkları altında sunulmuştur.

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. Cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli algıladıkları saptandığından, erkek öğretmenlerin de yeterlik algılarının yükseltilmesi amacıyla okullarda yapılan seminer çalışmalarında bir çok farklı okul, branş ve cinsiyetten öğretmenin bir araya gelerek birlikte çalıştaylor

yaptığı, mesleki açıdan üst düzey etkileşimin sağlandığı çalışma ortamları düzenlenmeli ve böylece erkek öğretmenlerin de bu etkileşimler sonunda öz-yeterlik algılarının yükseltilmesi sağlanmalıdır.

2. Özel okulda çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının resmi okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptandığından resmi okullarda çalışan öğretmenlerin mesleki yenilikleri ve gelişmeleri daha etkin olarak takip edebilmeleri, yeni bilgi ve becerileri verimli bir şekilde öğrenme-öğretme sürecinde kullanmaları için hizmet içi eğitim çalışmaları sürekli ve periyodik aralıklarla yapılmalı, hizmet içi eğitim çalışmalarında teorik bilgilerin yanında uygulamalara da ağırlık verilmeli ve bu çalışmaların sonuçları objektif ölçme araç ve yollarıyla saptanarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim çalışmalarından elde ettikleri yeni bilgi ve becerileri ne derecede uyguladıkları değerlendirilmelidir. Bu değerlendirme sonuçları da öğretmenlerin kariyer planlamaları açısından bağlayıcı olmalıdır. Ayrıca resmi okullardaki öğretim araç-gereç ve materyalleri nicelik ve nitelik açısından artırılmalıdır. Böylece resmi okullarda çalışan öğretmenlerin daha etkili ve verimli ders işlemeleri sağlanarak öz-yeterlik algı düzeylerinin yükseltilmesine katkı sağlanmalıdır.

3. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mezun oldukları okul türü açısından incelendiğinde öğretmen yetiştiren kurumlardan mezun olanlarla (eğitim enstitüsü-eğitim yüksek okulu, eğitim fakültesi ve lisans üstü) öğretmen yetiştirmeyen diğer yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar arasında bir farklılaşma saptanamadığından, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının öğretim programları yeniden gözden geçirilmeli, öğretmen adayları öz-yeterlik algılarının daha yükseleceği programlarla eğitilmelidir. Bu amaçla öğretmen yetiştiren kurumlarda okutulan meslek dersleri ve alan derslerini veren öğretim elemanları öğretmen adaylarının bireysel projeler geliştirmelerine yönelik derslere ve uygulamalara yer vermeli, öğretmen adaylarının öğrenme süreci içerisinde daha fazla sorumluluk almalarını sağlayıcı etkinlikler yaptırılarak öz-yeterlik algılarının yükseltilmesi sağlanmalıdır. Yine aynı amaca yönelik olarak A.B.D ve Avrupa Birliği ülkeleri ile öğrenci değişim programlarının eğitim fakültelerine ayrılan kontenjanları artırılmalı, öğretmen adayları belli sürelerle bu değişim programlarına dahil edilmeli, bu programlara katılan öğretmen adaylarının dünyadaki eğitim ile ilgili gelişmeleri yakından takip etmeleri sağlanmalı ve böylece öğretmen yetiştiren

kurumlardan mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yükselmesi sağlanmalıdır.

4. Öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri mesleki kıdemleri açısından incelendiğinde, 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenler, 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasındaki mesleki kıdeme sahip öğretmenlerden mesleki açıdan kendilerini daha yeterli algıladıkları, 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ise 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre farklılaşmadığı saptandığından yeni bilgilerle donanık olan öğretmenlerle mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin daha etkili ve verimli biçimde etkileşime girmeleri sağlanarak öz-yeterlik algıları açısından deneyim ve yeni bilgiler birleştirilmelidir. Bu amaçla farklı mesleki kıdeme sahip öğretmenler arasında etkileşim ve paylaşımın sağlanması için, okullarda ekip çalışmalarına ağırlık verilmeli ve bu çalışmalar okul yönetimi tarafından takip edilmelidir. Ayrıca bu tür etkileşimlerin daha geniş bir alanda yaygınlaştırılması amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı e-paylaşım uygulamalarını internet üzerinden daha etkili bir biçimde yürütmeli, farklı yerlerde görev yapan ve farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin ekipler oluşturarak birlikte projeler yapmaları sağlanmalıdır. Böylece farklı mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasındaki etkileşim artacağından öz-yeterlik algılarındaki farklılaşmalarda daha azalabilir.

5. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları öğretmenlerin branş değişkeni açısından incelendiğinde, branşı sınıf öğretmenliği ve fen ve teknoloji öğretmenliği olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının branşı din kültürü olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu saptandığından, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarında okutulan öğretmenlik formasyonu derslerinin nitelikleri arttırılmalıdır. Bu amaçla derslerin mutlaka alanında uzman öğretim elemanları tarafından verilmesi sağlanmalıdır. Bu bölümlerde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer bölümlerde okuyan öğretmen adaylarını daha çok etkileşime girecekleri ortak projeler yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca şu anda görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini arttırmak amacıyla milli eğitim bakanlığı tarafından hizmetiçi eğitimler düzenlenmelidir.

6. İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri öz-oluşum türleri açısından incelendiğinde, öz-oluşum türü bireyci olan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öz-oluşum türü toplulukçu olanlara göre daha yüksek olduğu saptandığından, hizmetiçi

eğitimlerde yalnızca mesleki alandaki gelişimleri ile ilgili değil kişisel gelişimleri ile ilgili eğitimler de verilerek toplulukçu öğretmenlerinde bireyci yönleri geliştirilerek öz-yeterlik algılarının yükseltilmesi sağlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ilköğretim öğretmenleri üzerinde yapılmıştır. Araştırma aynı desenle orta öğretimdeki farklı okul tiplerinde (fen liseleri, anadolu liseleri, klasik liseler, imam hatip liseleri, endüstri meslek liseleri vb) çalışan öğretmenler üzerinde de yapılarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öz-oluşum türleri ve tercih ettikleri öğretim stillerine ilişkin elde edilen bulgular birbirleriyle karşılaştırılabilir.
2. Bu araştırma başta eğitim fakülteleri olmak üzere diğer yüksek öğretim kurumlarında görev yapan öğretim elemanları ve çalıştıkları bölümlerin özellikleri de dikkate alınarak yapılabilir.
3. Bu araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin cinsiyet, mesleki kıdem, branş, çalıştıkları okul türü ve mezun oldukları okul türü değişkenlerine göre karşılaştırma yapılmıştır. Araştırma öğretmenlerin çalıştıkları bölge, çalıştıkları sosyo-ekonomik ve kültürel ortam, medeni durum, mezun oldukları lise türü gibi değişkenlerle karşılaştırmalar yapılarak da gerçekleştirilebilir.
4. Bu araştırma aynı desen kullanılarak okul öncesi eğitimi öğretmenleri ve orta öğretim öğretmenleri üzerinde de yapılarak sonuçlar okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yüksek öğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları, öz-oluşum türleri ve tercih ettikleri öğretim stilleri açısından da karşılaştırılabilir.
5. Lisans üstü eğitim alan öğretmenlerle lisans mezunu öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öz-oluşum türleri ve tercih ettikleri öğretim stilleri karşılaştırılabilir.
6. Yabancı dil bilen öğretmenlerle bilmeyen öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri karşılaştırılabilir.
7. Eğitim yöneticileri ile öğretmenlerin öz-yeterlik algı düzeyleri ile öz-oluşum türleri karşılaştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz-Ün, Kamile. 1998. **Etkili Öğrenme ve Öğretme**. İzmir: D.E.Ü, Buca Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Ada, Sefer, Semra Ünal. 2004. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Döner Sermaye İşletmesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.
- Allen, Ronald Floyd. 1998. The Relationship Between Learning Style And Teaching Style Of Secondary Teachers In South Central Kansas. A Doctor's Dissertation Presented to do College of Education Faculty of the Graduate at the University of Kansas State for the Degree of Doctor of Philosophy: Manhattan, Kansas.
- Allinder, Rose M. 1994. The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers And Consultants. **Teacher Education and Special Education**. s. 17. c.2, 86-95.
- Anderson, Robert N., Myrna L. Greene, Pamela S. Loewen. 1988. Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. **The Alberta Journal of Educational Research**. s.34. c.2,. 148-165.
- Armor, David, Conry-Oseguera, P., Millicent Cox, Nicelma King, Lorraine McDonnell, Anthony Pascal, Pauly Edward, Gail L. Zellman. 1976. Analysis of the school preferred reading program in selected Los Angeles minority schools (Report No. R2007LAUSD; ERIC Document Reproduction No. 130 243). Santa Monica, CA: Rand Corporation.
- Ashton, Patricia T, Stephen Olejnik, Linda Crocker, Matthew J..McAuliffe. 1982. **Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, Patricia T., Romdan B Webb. 1986. **Teachers' sense of efficacy, classroom behavior, and student achievement**. In P. T. Ashton and R. B. Webb (Eds.), Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York & London; Longman. 125- 144.
- Aşkar, Petek, Aysun Umay. 2001. İlköğretim Matematik Öğretmenliği Öğrencilerinin Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik Algısı. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. s. 21. 1-8.
- Aydın, Betül ve diğerleri. 2005. **Gelişim ve Öğrenme**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bandura, Albert. 1986. Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood, NJ: Prentice-Hall.

- _____. 1990. Some reflections on reflections. **Psychological Inquiry**. s. 1, 101-105.
- _____. 1993. Perceived self-efficacy in cognitive development and Functioning. **Educational Psychologist**. s. 28. c. 2. 117-148.
- _____. 1994. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), **Encyclopedia of human behavior** (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- _____. 1996. Social foundations of thought and action: **A social cognitive theory**. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- _____. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise Of Control*. New York : Freeman.
- _____. 1998. Personal and coolective efficacy in human adaptation and change. In J. G. Adair. D. Belanger, & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: vol. 1. Personal, social and cultural aspects*. Hove, V. K. Psychology Pres.
- _____. 2001. Guide for constructing self-efficacy scales.
- Barrett, Karinda Rankin. 2004. A Comparison Of Online Teaching Styles In Florida Community Colleges. A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College and Education Faculty of the Graduate at the University of Florida State for the Degree of Doctor of Philosophy: Florida.
- Baumeister, Roy F. 1986. **Public self and private self**. Newyork: Springer.
- Berry, John W. Ecology of Individualism and Collectivism. 1994. Edt. Uichol Kim ve diğerleri **Individualism and Collectivism: Theory, Method, and Applications**. Thousand Oaks: Sage Publications, 77-84.
- Blanch, Payne, Delores Evelyn. 2000. Teaching Styles Of Faculty And Learning Styles Of Their Students: Congruent Versus Incongruent Teaching Styles With Regars To Academic Disciplines And Gender. PhD Dissertation. America Kent State University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9991695>. [17.03.2005].
- Bouffard-Bouchard, Therese Sophie Parent, Serge Larivee. 1991. Influence of self-efficacy on self- regulation and performance among junior and senior high-school students. **International Journal of Behavioral Development**. s. 14. 153-164.
- Briggs, Ann. 2003. Influence Of Matching Student's Learning Styles With Teacher's Teaching Styles Upon Mathematics Achievement. Dissertation. America: Walden University. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3119853>. [13.07.2005].
- Brouwers Andre., Welko Tomic. 2000. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. **Teaching and Teacher Education**. s. 16. 238-254.
- Burger, Jerry M. 2006. **Kişilik**. çev. Erguvan-Sarioğlu. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Bütün Kuş, Burcu. 2005. Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları Ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Büyükkaragöz, Savaş. 1998. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Konya: Mikro Basım-Yayın.
- Carr, Corine M. 1998. Assessing Teaching Style Preference And Factors That Influence Teaching Style Preference Of Registered Dietitians. **Journal of the American Dietetic Association**. s. 98. c. 9. 1-27.
- Celep, Cevat. 2000. The Correlations of the factors: The prospective teacher' sense of efficacy, beliefs and attitudes about student control. **National Forum of Educational Administration and Supervision Journal**. s. 4. 99-112.
- Cheng, Chih-Hung. 2001. The Preferred Learning And Teaching Styles At A Selected Junior College In Taiwan (China). EdD Dissertation. China: University of South Dakota. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/3007058>. [05.07.2005]
- Cohen, Joan H., Edmund J. Amidon. 2004. Reward And Punishment Histories: A Way Of Predicting Teaching Style? **The Journal of Educational Research**. 97 (5), 269-277.
- Czerniak, Charlene, Martha Schrive. 1994. An examination of preservice science teachers' beliefs and behaviors as related to self-efficacy. **Journal of Science Teacher Education**. s. 5. c. 3. 77-86.
- Çakıroğlu, Jale, Erdiñ Çakıroğlu. 2002. Pre-service Teacher Efficacy Beliefs Regarding Serence Teaching :A comparison of USA and Turkey.
- Çekiç, Hasan. (1991). Matching learning and teaching styles in a Turkish EFL University classroom and its effect on foreign language development. Yüksek Lisans Tezi. Bilkent Üniversitesi, Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Da Costa, Jose L, Geoffrey Riordan. 1996. **Teacher efficacy and the capacity to trust**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- DeForest, Paula. A, Jan N. Hughes. 1992. Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. **Journal of Educational and Psychological Consultation**. s. 3. 301-316.
- Demirbaş, Murat, Rahmi Yağbasan. 2006. Sosyal Öğrenme Teorisi ile Kazandırılan Bilimsel Tutum Davranışlarının Akademik Başarı, Cinsiyet ve Sosyo-ekonomik Düzey Tarafından Yordanmasına İlişkin Bir Araştırma. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. c. 6. s. 2. 331-362.
- Diken, İbrahim H. 2005. Öğretmen Yeterlik ölçeği Türkçe Uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. **Eurasian Journal of Educational Research**. s. 16. 102-112.
- Dunn, Rita, Kenet Dunn. 1979. Learning Styles / Teaching Styles: Should they... Can they... Be matched? **Educational Leadership**. s.36. c.4. 238-240
- Enochs, Larry. G, Lawrence C. Scharmann, Iris M. Riggs. 1995. The relationship of pupil control to preservice elementary science teacher self-efficacy and outcome expectancy. **Science Education**. s. 79. c. 1. 63-75.
- Erden, Münire. 2005. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

- Erden, Münire ve Sertel Altun. 2006. **Öğrenme Stilleri**. İlköğretim Öğretmenleri İçin Rehber Kitaplar Dizisi. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Felder, Richard M. 1993. Reaching The Second Tier. Learning and Teaching Styles in College Science Education. <http://www.ncsu.edu/felder-public/Papers/Secondtier.html>. [17.06.2005].
- _____. 2002. Learning and Teaching Styles In Foreign And Second Language Education. **Foreign Language Annuals**. s. 28. c. 1. 21-31.
- Fordham, Frieda. 1999. **Jung Psikolojisi**. 5. bs. İstanbul: Say Yayınları.
- Friedman, Isaac, Efrat Kass. 2001. Teacher self-efficacy: A classroom organization conceptualization. **Teaching and Teacher Education**. s. 18. 675-686.
- Geertz, Clifford. 1975. On the nature of anthropological understanding. **American Scientists**. 63.
- Gibson, Sherri, Myron H. Dembo. 1984. Teacher efficacy: A construct validation. **Journal of Educational Psychology**. s. 76. c. 4. 569-582.
- Gibbs, Colin. 2003. Explaining effective teaching: self-efficacy and thought control of action. **Journal of Educational Enquiry**. vol.4. 14.
- Gist, Marilyn. E, Terence R. Mitchell. 1992. Self-efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. **Academy of Management Review**. s. 17. c. 2. 183-211.
- Goddard Roger D., Wayne K. Hoy, Anita Woolfolk Hoy. 2004. Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence and Future Directions. **Educational Researcher**. vol.33. no.3. 3-13.
- Gorrell, Jeffrey, Earl W. Capron. 1988. Effects of instrumental type and feedback on prospective teachers' self-efficacy beliefs. **The Journal of Experimental Education**. s. 56. c. 3. 120-123.
- Gorrell, Jeffrey, Young Suk Hwang. 1995. A study of self-efficacy beliefs among preservice teachers in Korea. **Journal of Research and Development in Education**. s. 28. 101-105.
- Gökdağ, Meltem. 1996. Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerin güdü düzeyleri ve öğrenci-öğretmen özellikleriyle ilişkileri. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Göregenli, Melek. 1995. Kültürümüz Açısından Bireycilik-Toplulukçuluk Eğilimleri: Bir Başlangıç Çalışması. **Türk Psikoloji Dergisi**. s. 35.
- _____. 1997. Individualist – Collectivist Tendencies in a Turkish Sample. **Journal of Cross-Cultural Psychology**. vol. 6. 787-794.
- Grasha, Anthony.F. 2002. Personalizing Teaching: Enhancing Learning and Building Effective Student-Faculty Relationships. **College Teaching**. s. 50. c. 4. 122.
- Greenwald, Anthony G, Anthony R. Pratkanis. 1984. **Handbook of social cognition**. s. 3.
- Guskey, Thomas R. 1987. Context variables that affect measures of teacher efficacy. **Journal of Educational Research**. s. 81. c. 1. 41-47.

- _____. 1988. Teacher Efficacy, Self-Concept and Attitudes Toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Education*. Vol.4. no:1 63-69.
- Guskey, Thomas R., Perry Passaro. 1994. Teacher efficacy: A study of construct dimensions. ***American Educational Research Journal***. s. 31. 627–643.
- Heimlich, Joe.E., Emmalou. Norland. 2002. Teaching Style: Where Are We Now? New Direction for Adult and Continuning Education. s. 93. 17-25.Wiley Periodicals, Inc.
- Hofstede, Geert. 1980. **Culture’s consequences**. Beverly Hills, GA: Sage Publications.
- _____. 2001. Culture’s Consequenses: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills, Sage.
- Ho, David Yau-Fai, Chi-Yue Chui. 1994. Component Ideas of Individualism, Collectivism and Social Organization: An Aplication in the study of Chinese Culture. Edt: Uichol Kim ve diğlerleri. **Individualism and Collectivism: Theory, Method and Applications**. Thousand Oaks: Sagepublications.
- Hui, C. Harry. 1998. Measurement of Individualism-Collectivism. **Journal of Research in Personality**. s. 22.
- Hyman, Rita, Barbara Rosoff. 1984. Matching Learning and Teaching Styles: The Jug and What’s in it. Theory Into Practice, Matching Teaching and Learning Styles. Winter pres. s.36
- İmamoğlu, Olcay. 1987. An Interdependence Model of human Development. Edt: Çiğdem Kağıtçıbaşı. **Growth and Progress in Cross-Cultural Psychology**. Berwyn: Swets North America.
- _____. 1998. Individualism and Collectivism in a Model and Scale of Balanced Differentiation and Integration. **Journal of Psychology**. s. 1.
- _____. 2002. Doğu-Batı Kavşağında Benlik: Dengeli Ayrışma-Bütünleşme Modeli. Edt: ODTÜ Psikoloji Bölümü ve Türk Psikologlar Derneği. **XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kitabı**. Ankara.
- Johnson, Sylvia T., Michael B. Wallace, Sheila D. Thompson. 1999. Broadening the scope of assessment in the schools:building teacher-eficacy in student assessment. **Journal of Negro Education**. s. 68. 368-406.
- Jose, Paul E., Carol S. Huntsinger, Phillip R Huntsinger, and Fong Ruey Liaw (2000). “Parental Values and Practices Relevant to Young Children’s Social Develpoment in Taiwan and United States.” *Journal of Cross-Cultural Psychology*, XXXI, vol. 6, 677-702. <http://www.vuw.ac.nz/cact/people/bio/docs/Paul-Jose/parvalues.pdf>. [19.05.2005].
- Kağıtçıbaşı, Çiğdem. 1994. A Critical Appraisal of Individualism and Collectivism: Toward a New Formulation. Edt. Uichol Kim ve diğlerleri. **Individualism and Collectivism: Teory, Method, and Applications**. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Kapıcı-Zengin, Umut. 2003. İlköğretim Öğretmenlerinin Öz-yeterlilik Algıları ve Sınıf-içi İletişim Örüntüleri. Yüksek Lisans Tezi. . Dokuz Eylül Üniversite Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakatipoğlu-Aygün, Zahide. 2002. Value Domains of Turkish Adults and University Students. **The Journal of Social Psychology**. s. 3.
- Karasar, Niyazi. 1994. **Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler**. 5. bs. Ankara:3A Araştırma Eğitim Danışmanlık.
- Karataş, Erinç. 2004. Bilgisayara giriş dersini veren öğretmenlerin öğretme stilleri ile dersi alan öğrencilerin öğrenme stillerinin eşleştirilmesinin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kenneth, J.Boone, William, J. Schoon. 1999. Self-efficacy of preservice elementary teachers and alternative conceptions of science. Misconceptions to Constructed Understanding. s.18. 345-370
- Killen, Melanie. 1997. Culture, Self and Development: Are Cultural Templates Usefull or Stereotypic?. **Development Review**. s. 17. 239-249.
- Kim, Uichol. 1994. Individualism and Collectivism: Conceptual Clarifician and Elaboration. Edt. Uichol Kim ve diğerleri. **Individualism and Collectivism: Teory, Method, and Applications**. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Koç, Gürcü. 2003. **Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme**. Edt: Ayten Ulusoy. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Korkmaz, İsa. 2002. **Sosyal Öğrenme Kuramı. Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi**. Edt: Binnur Yeşilyaprak. Ankara: pegemA Yayıncılık.
- Kulinna, Pamela Hodges, Donetta J. Cothran. 2003. Physical Education Teacher's Self-Reported Use And Perseption of Various Teaching Styles. **Learning and Instruction**. s. 13. 597-609.
- Küçükahmet, Leyla. 2000. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara : Nobel Yayınları.
- Leathers, Fran W. 2001. "The Effects Of Teaching Style On Creativity". <http://chiron.valdosta.edu./are/Artmanscrpt/vol1.pdf>. [12.03.2006].
- Lee, Jeong Gi. 2004. An Investigation And Analysis Of The Teaching Styles Of Faculty Members In Midwestern Christian Colleges And Universities. An Abstract of A Dissertation Presented to the Department of Educational Leadership College of Education Faculty of the Graduate at the University of Kansas State for the Degree of Doctor of Philosophy: Manhattan, Kansas.
- Lee, Valerie. E., Robert F. Dedrick, Julia B. Smith. 1991. The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. **Sociology of Education**. s. 64. 190–208.
- Lester-Short, Glenda F. 2001. Learning, Teaching And Supervisory Styles In Field Education: The Working Alliance Investigated. A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment og the Requirements fort he Degree og Doctor of Philosophy in the College of Social Work University of South Carolina: Carolina.

- Levine, Gavrielle. 1998. Changing Antisipated Mathematics Teaching Style And Reducing Anxiety For Teaching Mathematics Among Pre-Service Elementary School Teachers. **Educational Research Quarterly**. s. 21. c. 4. 37-46.
- Lin, Huey-Ling, Jeffrey Gorrell, Janet Taylor. 2002. Influence of Culture and Education on U.S and Taiwan Preservice Teachers' Efficacy Beliefs. **Journal of Educational Research**. Vol. 96. Issue 1.
- Lindsay, Edwin K. 1999. Analysis of Matches of Teaching Styles, Learning Styles and The Uses of Educational Tecnology. EdD Dissertation. America: Nort Carolina State Universty. <http://www.umi.com/dissertations/fullcit/9922694>. [15.02.2006].
- Ling, Lo Mun, Chik Pu Man. 2000. Progressive Versus Traditinal Teaching Styles- What Really Matters? <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. [11.05.2005].
- Lloyd, David G. 2002. Teaching Styles And Faculty Attitudes Towards Computer Technolohy In Teaching And Learning At A College In Ontario. PhD Dissertation. Canada: University of Toronto.
- Marcella, Anthony. 1985. George DeVos, Francis L.K Hsu,. (Eds.) **Culture and self**. London Tavistock.
- Markus, Hazel Rose, Shinobu Kitayama. 1991. Culture and Self: Implications for Cognition Emotion, and Motivation. **Psychological Review**. s. 94/ c. 2. Martin L. Maehr, Paul R. Pintrich (Eds.), **Advances in motivation and Achievement**. Greenwich, CT: JAI Press.
- Martinez, Francisco J. 2003. Learning And Teaching of Flight Student . Oklahoma State University Dissertations. UMI ProQuest Digital Dissertations. <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. [11.05.2005].
- Mawhinney, Thomas S. 2002. Effects Of Teaching Prescriptions On The Self-Assessed Teaching Styles And Beliefs Of Secondary School Teachers. A Dissertation Presented to the School of Education and Human Services Division of Administration and Instructional Leadership Faculty of the Graduate at the School of Education St. John's University for the Degree of Doctor Education: Jamaica, New York.
- Meade, Tamara L. 2003. Teaching Styles And Behaviours: A Comparison Of One Community College's Part-Time And Full-Time Faculty. Presented to the Faculty of the Curry School of Education University of Virginia for the Degree of Doctor Education: Virginia.
- Mendoza, Steven. 2004. Teaching Styles Of Technological Institutes Faculty In El Salvador. Doctoral Dissertational. Capella University. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements Capella University for the Degree Doctor of Philosophy: El Salvador. UMI Number:3127201. <http://www.lib.umi.com/dissertations/fullcit/3127201> [28.07.2006].
- Miller, Joan. G. 1984. Culture and the development of everyday social explanation. **Journal of personality and social psychology**. s. 46.
- Milner, Richard H., Anita Woolfolk. Hoy. 2002. Respect, social support and teacher efficacy: a case Study. **American Educational Research Association**. s.26. 1-10.

- Myers, Isabel. , Peter.B. Myers. 1997. **Kişilik Farklı Tipler Farklı Yetenekler.** İstanbul: Kuraldışı Yayınları. 34-36.
- Opt, Susan. K. , Donald. A. Loffredo. 2003. Communicator Image and Myers-Briggs Type Indicator Extroversion-Introversion. **Journal of Psychology.** s:137. 560-569.
- Orhan, Feza 2005. Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı İle Bilgisayar Öğretmenliği Öz yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma. **Eurasian Journal of Educational Research.** s. 21. 173-186.
- Oyserman, Daphna., Heather.M Coon, Markus Kemmelmeier. 2002. Rethinking Individualism and Collectivism: Evaluation of Theoretical Assumption and Meta Analyses. **Psychological Bulletin.** s. 1. 3-72.
- Özdamar, Kazım. 2002. Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi-1. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdikmenli, Gözde. 2004. Kişilerarası İlişkilerdeki Bireyci-Toplulukçu Yönelimlerin Çocuk ve Gençlerde Yaşa, Kulağa ve Öykü Türüne Göre İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özgüven, İbrahim Ethem. 1994. **Psikolojik Testler.** Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Quitadamo, Ian J. 2002. Critical Thinking In Higher Education: The Influence Of Teaching Styles And Peer Collaboration On Science And Math Learning. A Dissertation Presented Presented to the Faculty of the Graduate School of Education University of Washington State for the Degree of Doctor Philisophy: Washington.
- Pajares, Frank. 1994. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. **Journal of Educational Pyschology.** s. 86. 193–203.
- _____. 1996. Self-efficacy believes in achievement settings. **Review of Educational Research.**s. 66. 543-578.
- _____. 1996a. Current directions in self-research: Selfefficacy. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- _____. 1996b. Assessing selfefficacy beliefs and academic outcomes: The case for specificity and correspondence. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- _____.1997. Current directions in self-efficacy research. In M. L.
- Pajares, Frank, David Miller. 1994. Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. **Journal of Educational Psychology.** s. 86. c. 2. 193–203.

- Pintrich, Paul R, Dale H. Schunk. 2002. **Motivation in education: Theory, Research and Applications.** (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill Prentice-Hall.
- Raeff, Catherine, Patricia M. Greenfield, Quiroz Blanca. 2000. Conceptualizing Interpersonal Relationships in the Cultural Context of Individualism and Collectivism. *New Directions for Child and Adolescent Development*, s. 87. 59-74. <http://www.wested.org/cs/bcp/print/docs/bcp/pubs.htm>. [18.04.2006].
- Rokeach, Milton. 1973. **The Nature of Human Values.** New York, The Free Press.
- Ross, John A. 1992. Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*. s. 17. c. 1. 51-65.
- _____. 1994. **Beliefs that make a difference: The origins and impacts of teacher efficacy.** Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies.
- Ross, John, Bradley Cousins, Tahany Gadalla. 1996. Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*. s. 12. 385-400.
- Saban, Ahmet. 2002. **Öğrenme Öğretme Süreci Yeni Teori ve Yaklaşımlar.** Ankara: Nobel Yayıncılık, 1-18.
- Savran, Ayşe, Jale Çakıroğlu, Erdinç Çakıroğlu. 2004. Beliefs of Turkish Preservice Elementary Teachers Regarding Science Teaching Efficacy and Classroom Management. 85th Annual Meeting of American Educational Research Association (AERA). San Diego, USA.
- Senemoğlu, Nuray. 2005. **Gelişim Öğrenme ve Kuramdan Uygulamaya Öğretim.** 11. bs. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schultz, Duanne P, Sydney Ellen Schultz. 2001. **Modern Psikoloji Tarihi.** çev: Yasemin Aslay. İstanbul:Kaknüs Yayınları.
- Schunk, Dale. H. 1997. Peer models and behavioral change. *Review Of Educational Research*. s. 57. 140-174.
- Schunk, Dale H., Barry J. Zimmerman. 1994. *Self-Regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications.* Lawrence Erlbaum Associates
- Schwartz, Howard, S. 1990. Individualism-Collectivism Critique and Proposed Refinements. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. XXI, vol. 2. 139-157.
- Shachar, Hanna, Hadas Shmuelovitz. 1997. Implementing cooperative learning, teacher collaboration and teachers' sense of efficacy in heterogeneous junior high schools. *Contemporary Educational Psychology*. s. 22. 53-72.
- Shweder, Richard A., Edmund J. Bourne. 1984. **Does the concept of person vary cross- culturally?**In R.A., LeVine (Eds.) *Cultural theory: Essays on mind, self, and emotion.* Cambridge University Press.
- Stitt Gohdes, Wanda. 2001. Business Education Students' Preferred Learning Styles. *Journal of Career and Technical Education*. s.18. <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JCTE/v18n1/pdf/stitt.pdf> [24.05.2007].
- Singelis, Theodore. 1994. The Measurement of Independent and Interdependent Self-Concepts. *The Society for Personality and Social Psychology*. 20.

- Singelis, Theodore M., Harry C. Triandis, Dharm P.S. Bhawuk, Michele.J Gelfand. 1995. Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism: A Theoretical and Measurement Refinement. **Cross-Cultural Research**. XXIX, vol. 3, 240-275.
- Sinha, Durganand, Rama Charan Tripathi. 1994. Individualism in a Collectivist Culture: A case of Coexistence of Opposites. Edt. Uichol Kim ve diğerleri. **Individualism and Collectivism: Teory, Method, and Applications**. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Smutz, Russel P. 2002. The Effect Of Teaching Style-Learning Style Match/Mismatch On Learning Effectiveness In Computer-Based Training. A Dissertation Presented to the Faculty of Graduate at the University of Texas for The Degree of Doctor of Philosophy: Texas.
- Somech, Anit., Anat. Zahavy. 2000. Understanding Extra-Role Behavior in Schools: The Relationships Between Job Satisfaction, Sense of Efficacy and Teacher's Extra-Role Behavior. **Teaching and Teacher Education**. s. 16. 649-659.
- Sutton, Sandra Eileen. 2003. A Study Of Elementary School Teacher's Perceptions Regarding The Match Between Teacher's Teaching Styles And Students' Learning Styles. A Dissertation Presented to the Seton Hall University College of Education and Human Service at the Facultyof Graduate of for the Degree of Doctor of Education: Seton Hall.
- Şimşek, Ali. 2004. **Öğrenme Biçimi, Eğitimde Bireysel Farklılıklar**. Edt. Yıldız. Kuzgun, Deniz Deryakulu. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekkaya, Ceren, Jale Çakıroğlu, Özlem Özkan. 2002. Turkish Pre-service Science Teachers' Understanding of Science, Self-efficacy Beliefs and Attitudes toward Science Teaching. National Association for Research in Science Teaching. New Orleans, USA.
- _____. 2004. Turkish Pre-service Science Teachers' Understanding of Science and their Confidence in Teaching it. **Journal of Education for Teaching**. vol. 30. no:1.
- Trafimow, David., Harry C. Triandis, Sharon G. Goto. 1991. Some tests of the distinction between the private self and the collective self. **Journal of personality and Social Psychology**. 60.
- Triandis, Harry C. 1988. **Collectivism and individualism: A reconceptualization of a basic concept in cross-cultural psychology**. In C. Bagley & G. Verma (Eds.), *Personality cognition, and values: Cross-culturel perspectives of childhood and adolescence*. London McMillan.
- _____.1989. The Self and Social Behaviour in Differing Cultural Contexts. **Psychological Review**. s. 3. 506-519
- _____. 1995. *Individualism and Collectivism*. Boulder CO, Westview.
- Triandis, Harry.C ve diğ. 1986. The Measurement of etic Aspects of Individualism and Collectivism Across Cultures. **Australian Journal of Psychology**. XXXVIII, 257-267.
- Triandis, Harry C., Christopher Mccusker, C. Harry Hui. 1990. Multimethod Probes of Individualism and Collectivism. **Journal of Personality and Social Psychology**. s. 5. 1006-1020.

- Triandis, Harry C., Dharm P. S. Bhawuk. 1997. **Culture theory and the meaning of relatedness.** In P.C. Earley & M. Erez (Eds.), *New perspectives on international industrial/organizational psychology*. New York, NY: The New Lexington Free Pres. 13-52.
- Triandis, Harry C., Michele J. Gelfand. 1998. Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism. **Journal of Personality and Social Psychology.** s. 1. 118-128.
- Triandis, Harry C., Theodore M. Singelis. 1998. Training to Recognize Individual Differences in Collectivism and Individualism within Culture. **International Journal of Intercultural Relations.** s. 1. 35-46.
- Tschannen-Moran Megan, Anita Woolfolk-Hoy. 2001. Teacher Efficacy: Capturing an elusive construct. **Teaching and Teacher Education.** s. 17. 784- 804.
- _____. 2002. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. **American Educational Research Association.** s. 13. 1-8.
- Tschannen-Moran, Megan, Anita Woolfolk-Hoy, Wayne K. Hoy. 1998. Teacher efficacy: Its meaning and measure. **Review of Educational Research.** s. 68. 202-248.
- Tucker, Shelia Yvonne. 1998. Teaching And Learning Styles Of Community College Business Instructors And Their Students: Relationship To Student Performance And Instructor Evaluations. Doctoral Dissertation. Colorado State University. Dissertation Abstracts International, UMI No: 3220300. <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/papers/lomun.pdf>. [11.05.2005].
- Türkoğlu, Adil 1990. **99 Soruda Eğitim Bilimine Giriş.** Adana: Monet Basım Yayım.
- Uysal, Doruk. 2002. Örgütlerde Kişilerarası Adil Davranış Algısı İle Çatışma İletişim Tarzı Arasındaki İlişki. Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Üredi, Lütfi. 2006. İlköğretim I. Ve II. Kademe Öğretmenlerinin Öğretim Stili Tercihlerine Göre Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Algılarının İncelenmesi. Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Wainryb, Cecilia, Elliot Turiel. 1994. Dominance, Subordination and Concepts of Personal Entitlements in Cultural Contexts. *Child Development.* s. 65. 1701-1722.
- Wheelis, Peggy Rhymes. 1999. The Relationship Of Teaching Style And Computer Use In Classroom Of Northeast Louisiana. EdD Dissertation. University of Louisiana at Monroe. <http://www.umi.com/dissertation/fullcit/9956493>. [14.01.2006].
- Woolfolk-Hoy, Anita. 2000. Changes in teacher efficacy during the early years of Teaching. **American Educational Research Association.** s. 43. 1-20.
- Woolfolk-Hoy, Anita, Wayne K. Hoy. 1990. Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. **Journal of Educational Psychology.** 82.
- Woolfolk, Wayne K., 1993. Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. **Elementary School Journal,** s. 93. 355-372

- Woolfolk Anita, E., Barbara Rosoff, Wayne K. Hoy. 1990. Teacher's sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, vol.6. no:2. 137-148.
- Woolfolk-Hoy, Anita, A.Rhanda Burke Spero. 2005. Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching And Teacher Education* 21. 342-356. www.elsevier.com/locate/tate.
- Yeşilyaprak Binnur ve diğerleri. 2006. **Gelişim - Öğrenme – Öğretim**. Ankara. Pegema Yayıncılık.
- Yu, An-Bang, Kuo-Shu Yang. 1994. The Nature of Achievement Motivation in Collectivist Societies. Edt. Uichol Kim ve diğerleri. **Individualism and Collectivism: Teory, Method, and Applications**. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zhang, Li-Fang. 2004. Thinking Styles: University Students' Preferred Teaching Styles And Their Conceptions Of Effective Teachers. **The Journal Of Psychology**. s. 138. c. 3. 233-252.
- Zisow, Marcie.A. 2000. Teaching Style and Technology. **Tech Trends**. s. 44. c.4. 36-38.

EKLER

Ek 1: Bilgi Formu

1. Yaşınız:.....

2. Cinsiyetiniz:

Kadın

Erkek

3. Çalıştığınız kurumun türü:

Resmi okul

Özel okul

4. Mezun olduğunuz kurum türü:

A. Eğitim Enstitüsü/Yüksekokulu

B. Eğitim fakültesi

C. Yüksek Lisans

D. Doktora

E. Diğer.....

5. Mesleki kıdeminiz:

1- 5 yıl

6 – 10 yıl

11-15 yıl

16-20 yıl

21 ve üstü

6. Üniversiteden mezun olduğunuz bölüm:

7. Branşınız:

8. Görev yaptığınız ilçe:.....

Ek 2: Öz-Oluşum Ölçeği

Değerli Meslektaşım, aşağıda size 24 adet madde verilmiştir. Bu maddeleri okuyarak, size uygun olan seçeneği işaretleyiniz. Maddelerde doğru ya da yanlış cevap yoktur. Tamamen sizin görüşlerinizin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

| MADDELER | KESİNLİKLE KATILYORUM | KATILYORUM | KARARSIZIM | KATILMIYORUM | KESİNLİKLE KATILMIYORDUM |
|---|----------------------------------|-------------------|-------------------|---------------------|-------------------------------------|
| 1. İletişime girdiğim kişinin bulunduğu makama saygı duyarım. | | | | | |
| 2. İçinde bulunduğum grup ile uyumu sürdürmek benim için önemlidir. | | | | | |
| 3. Canlı bir hayal gücüne sahip olmak benim için önemlidir. | | | | | |
| 4. Yanlış anlaşılmaktansa doğrudan hayır demeyi tercih ederim. | | | | | |
| 5. Sağlıklı olmak benim için en değerli şeydir. | | | | | |
| 6. Sık sık diğer insanlarla olan ilişkilerimin, kendi başarılarımdan daha önemli olduğunu hissederim. | | | | | |
| 7. Kiminle birlikte olursam olayım, her zaman aynı davranırım. | | | | | |
| 8. Mutluluğum çevremdeki insanların mutluluğuna bağlıdır. | | | | | |
| 9. Otobüste bir öğretmenimle karşılaşırsam ona yerimi vermeyi teklif ederim. | | | | | |
| 10. Eğer kız veya erkek kardeşim başarısız olursa sorumluluk hissederim. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 11. Evde de okulda da aynı kişiyim. | | | | | |
| 12. Eğitim ve iş planları yaparken ailemin önerilerini dikkate almak gerektiğini düşünürüm. | | | | | |
| 13. Yeni tanıştığım insanlarla iletişime girerken açık ve doğrudan iletişime girmeyi tercih ederim. | | | | | |
| 14. Topluluk tarafından alınmış kararlara saygı göstermek benim için önemlidir. | | | | | |
| 15. Benden çok yaşlı olsalar bile tanıştıktan hemen sonra insanlara ilk isimleriyle hitap ederken kendimi rahat hissederim. | | | | | |
| 16. Diğer insanlardan birçok alanda farklı ve özel olmak hoşuma gider. | | | | | |
| 17. Bana ihtiyaç duyulduğunu bildiğim bir grupta mutlu olmasam bile, bu grubun içinde kalırım. | | | | | |
| 18. Diğerlerinden bağımsız bir kimliğe sahip olmak benim için önemlidir. | | | | | |
| 19. Grup üyeleriyle tamamen farklı düşünsem de, onlarla tartışmaktan çekinirim. | | | | | |
| 20. Başkaları arasında ödüllendirilmezsem veya övülmezsem kendimi rahat hissederim. | | | | | |
| 21. Bireysel çıkarımı ait olduğum grup yararı için feda ederim. | | | | | |
| 22. Ders dinlerken konuşmak benim için bir sorun değildir. | | | | | |
| 23. Benim en temel endişem kendime bakabilmektir. | | | | | |
| 24. Alçak gönüllü olan insanlara saygı duyarım. | | | | | |

Ek 3: Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Aşağıdaki ölçekte size uygun olan seçeneği, karsısındaki rakamı daire içine alarak gösteriniz. Ölçekte yer alan her bir maddeyi aşağıdaki anahtara göre cevaplayınız;

1. Kesinlikle katılmıyorum

2. Katılmıyorum

3. Kararsızım

4. Katılıyorum

5. Kesinlikle katılıyorum

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Öğrencinin sınıfımda bulunduğu sürenin öğrenci üzerindeki etkisi, öğrencinin ev ortamının öğrenci üzerindeki etkisi ile kıyaslandığında daha azdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Bir öğrencinin öğrenme kapasitesi, o öğrencinin anne-babası ile ilgili faktörlerle doğrudan ilişkilidir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Eğer öğrenciler evlerinde gerekli disiplini almazlarsa, muhtemelen okulda da disipline edilemezler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Öğrencilerimin karşılaştıkları öğrenme problemlerinin çoğunu çözme konusunda bir eğitim almadım. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Öğrencinin verilen bir ödev ile ilgili problemleri olduğu zaman, ödevi öğrencinin öğrenme düzeyine uyarlamada sık sık zorluklar yaşıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Gerçekten çaba sarf ettiğim zaman, en zor öğrencilere dahi ulaşabilirim (öğretim verebilirim). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Öğrencinin ev ortamının öğrencinin başarısı üzerinde çok fazla etkisi olduğundan, benim başarabileceğim oldukça sınırlıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Öğrencilerin aldıkları notlarda yükselme olduğu zaman, bunun nedeni, öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri bulmasındandır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Eğer anne-babalar çocukları üzerinde (çocuklarının başarısı için) daha fazla çaba harcarsalarsa, öğretmenler de daha fazla çaba harcayabilirler. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Eğer öğrenci bir önceki ders ile ilgili bilgileri hatırlayamazsa, bir sonraki derste öğrencinin hatırlama becerilerini artırmak için | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| gerekli yöntemleri bilirim. | | | | | |
| 11. Ev ortamının öğrenci üzerindeki olumsuz etkisi iyi bir okul eğitimi ile etkisiz hale getirilebilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Öğrenci sınıfta düzeni bozucu davranışlar gösterirse, öğrenciyi olumlu yönde yönlendirecek bazı yöntemleri bilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. İyi öğretim becerisine sahip bir öğretmen bile çoğu öğrenciyi çeşitli konuları öğretmede başarılı olamayabilir. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Eğer gerçekten çok çaba sarfedersem, ulaşılması zor veya motivasyonsuz öğrencileri bile eğitebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Öğrenci başarısı düşünüldüğü zaman, öğretmen gerçek anlamda pek fazla birşey yapamaz, çünkü öğrencinin öğrenme motivasyonu ve çalışması çoğunlukla öğrencinin ev ortamına bağlıdır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Aldığım öğretmenlik eğitimim ve/veya deneyimim, etkili bir öğretmen olmam için gerekli becerileri bana sağlamadı. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Ek 4: Yetişkinler İçin Tip Göstergesi Envanteri

Bu Bölümde, size 20 adet A ve B seçeneklerinden oluşan önerme verilmiştir. Lütfen bu önermeleri okuyarak, her maddede size uygun olan tek bir seçeneği işaretleyiniz.

| | |
|----|--|
| 1 | <p><input type="radio"/> A. Bazen sorulara hiç düşünmeden çabucak cevap veririm.</p> <p><input type="radio"/> B. Bir konuyu cevaplamadan veya bir konu hakkındaki görüşümü bildirmeden önce enine boyuna düşünürüm.</p> |
| 2 | <p><input type="radio"/> A. Deneme yanılma yöntemini kendimden emin bir şekilde kullanırım.</p> <p><input type="radio"/> B. Bir şeyi denemediğimden önce, onu derinlemesine anlamayı yeğlerim.</p> |
| 3 | <p><input type="radio"/> A. Diğer insanların benden ne beklediğini bilmek isterim.</p> <p><input type="radio"/> B. Her şeyi kendi başıma yapmayı yeğlerim.</p> |
| 4 | <p><input type="radio"/> A. Diğer insanların etrafında iken kendimi enerji dolu ve rahat hissederim.</p> <p><input type="radio"/> B. İnsanlarla birlikte iken kendimi genellikle yorgun hissettiğimden, böyle ortamlardan uzaklaşmaya çalışırım.</p> |
| 5 | <p><input type="radio"/> A. Genellikle, çeşitlilik ve hareketlilikten hoşlanırım.</p> <p><input type="radio"/> B. Genellikle düşüncelerimi yoğunlaştırabileceğim sessiz ortamları tercih ederim.</p> |
| 6 | <p><input type="radio"/> A. Olayların görüldüğü gibi olup olmadıklarını anlamak için bütün detayları incelerim.</p> <p><input type="radio"/> B. Olayların detaylarını atlayarak, onların gizli anlamlarını bulmaya çalışırım.</p> |
| 7 | <p><input type="radio"/> A. Olaylar hakkındaki bütün bilgileri elde etmek için, bütün materyalleri okurum.</p> <p><input type="radio"/> B. Genellikle, rutin, yavaş ve tekrara dayalı etkinliklerden hoşlanmam.</p> |
| 8 | <p><input type="radio"/> A. Olayları olduğu gibi kabul ederim ve olayların oluşumu hakkında geçmiş ve günümüz arasında bir bağlantı ararım.</p> <p><input type="radio"/> B. Her olaya karşı ani bir tavır alır ve sezgilerimle hareket ederim.</p> |
| 9 | <p><input type="radio"/> A. Kendimi, daha çok, gerçekçi ve pratiğe değer veren biri olarak tanımlarım.</p> <p><input type="radio"/> B. Kendimi, daha çok, hayalci ve keşfe değer veren biri olarak tanımlarım.</p> |
| 10 | <p><input type="radio"/> A. Kendimi yönlendirmede ilhamları pek dikkate almam.</p> <p><input type="radio"/> B. Kendimi olaylara karşı her zaman enerji dolu hissederim.</p> |
| 11 | <p><input type="radio"/> A. Yaptığım her şey, adaletli olmak ihtiyacımdan kaynaklanır.</p> <p><input type="radio"/> B. Uyum içinde olmak, hayatımdaki en önemli yönlerimden birisidir.</p> |

| |
|---|
| <p>12 O A. Karar verirken bütün gerçeklerin mantıklı bir analizini yaparım. O B. Karar verirken insanların iyiliğini göz önünde bulundururum.</p> |
| <p>13 O A. İnsan ilişkilerinin bir parçası olarak, adil ve dürüst eleştirileri doğal olarak nitelendiririm. O B. Zıtlıklardan hoşlanmam ve eleştiri yapmaktan veya almaktan huzursuz olurum.</p> |
| <p>14 O A. Duygusal davranarak iyi kararlar verilebileceğine inanmam. O B. Olayları anlamak için çabaladığımda, insanların beni analiz etmelerinden veya eleştirmelerinde incinirim.</p> |
| <p>15 O A. Benim için duygularımı özgürce açığa vurmak çok güçtür. O B. Kendi duygularımı kolayca açığa vurabildiğim gibi, başkalarının duygularını da rahatça anlayabilirim.</p> |
| <p>16 O A. Hayatımdaki olayları, olmaları gerektiği gibi kontrol altında tutmayı severim. O B. Karar vermeden önce, konu hakkındaki olayları tamamıyla anlamaya çalışırım.</p> |
| <p>17 O A. Bir kez karar verirsem, onu kolay kolay değiştirmem. O B. Karar vermeyi mümkün olduğunca geciktiririm ve verdiğim kararları da gerektiğinde değiştiririm.</p> |
| <p>18 O A. Hayatımdaki olayların akışını yönlendiren düzenli bir sisteme ihtiyacım vardır. O B. Hayatımı esnek bir yapıda idame ettirmeyi severim.</p> |
| <p>19 O A. Önceliklerimi düzenlerken, eğlenceden önce işlerime zaman ayırırım. O B. “Daha çok zaman var” anlayışı, günlük hayatımdaki işlerimi oldukça zora sokmaktadır.</p> |
| <p>20 O A. Benim ideallerimi ve hayat standartlarımı paylaşan arkadaşlarımı severim. O B. Ortak ilgileri ve tecrübeleri paylaşabileceğim arkadaşları seçerim.</p> |

Ek 5: İzin Yazıları

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1628
KONU : Anket (Seval Eminoğlu KÜÇÜKTEPE)

10...Ekim 05

VALİLİK MAKAMINA

- İLGİ: a) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.03.2003 tarih ve 2430 sayılı emri.
b) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğünün 05.09.2005 tarih ve 296 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Eğitim programları ve Öğretim Doktora öğrencisi Seval Eminoğlu KÜÇÜKTEPE “İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Oluşum Türleri, Öğretim Sitilleri ve Mesleki Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki” konulu anket uygulaması yapmak isteği ile ilgili İLGİ yazı Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Adı geçenin yukarıda belirtilen konuda, eğitim-öğretimi aksatmamak koşulu ile ve okul müdürlerinin gözetim ve sorumluluğunda, anket yapılan kişilere ait kimlik bilgilerinin yazılmaması kaydıyla İLGİ (b) yazı ekinde hazırladığı 9 sayfa (65 soru) anket uygulamasını ilimiz ilçelerindeki tüm resmi ve özel okullarda yapılması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Ömer BALİBEY
Millî Eğitim Müdürü

EKLER :

Ek-1. İLGİ(b) yazı ve ekleri

OLUR
07./10/2005
Ali SÖZEN
Vali a.
Vali Yardımcısı



NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A.Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

4440632

T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI : B.08.4.MEM.4.34.00.18.580/ 1635
KONU : Anket (Seval Eminoğlu KÜÇÜKTEPE)


10./10/2005

YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne)

- İLGİ: a) Valilik Makamınının 10.10.2005 tarih ve 580/1628 sayılı onayı.
b) Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığının 18.08.2003 gün ve 2430 sayılı emri.
c) Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 05.09.2005 tarih ve 296 sayılı yazısı.

Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Doktora Yüksek Lisans Programı öğrencisi Seval Eminoğlu KÜÇÜKTEPE "İlköğretim Öğretmenlerinin Öz Oluşum Türleri, Öğretim Sitilleri ve Mesleki Yeterlilik Alguları Arasındaki İlişki" konulu anket uygulaması yapma isteği İLGİ-(a) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi, gereğinin İLGİ (a) Valilik Oluru doğrultusunda, İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin bilgisinden sonra Okul Müdürlüklerine gerekli duyurunun anketçi tarafından yapılmasını, işlem bittikten sonra 2(iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Kültür Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.


M. Aydın ŞENEL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı V.

EKLER :

- Ek-1. İLGİ (a) Valilik Oluru
Ek-2. Anket (8 sayfa)



4440632

NOT : Verilecek cevapta tarih, kayıt numarası, dosya numarası yazılması rica olunur.
Adres : İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü A. Blok Ankara cad. No:2 Cağaloğlu 2125261382
E-Mail : kultur34@meb.gov.tr **Web :** <http://istanbul.meb.gov.tr/bolumler/kultur>

ÖZGEÇMİŞ

| | | |
|---------------------------|-------------------|--|
| Doğum Tarihi | 01.04.1973 | |
| Doğum Yeri | Cihanbeyli/KONYA | |
| Lise | 1987-1990 | Bünyan Lisesi |
| Lisans | 1991-1995 | Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü |
| Yüksek Lisans | 1996-1998 | Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı |
| Doktora | 2000-2007 | Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı |
| Çalıştığı Kurumlar | 1995-1996 | Eğitim Şehitleri İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Bismil/Diyarbakır |
| | 1996-1999 | Gazi Paşa İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni Bolu |
| | 1999-2000 | Necatibey İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni İstanbul |
| | 2000-2001 | Ali Fuat Cebesoy İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmeni İstanbul |
| | 2001-2002 | Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilimler Öğretmenliği Araştırma Görevlisi Bolu |
| | 2002-Devam Ediyor | Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Öğretim Görevlisi |