

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmen Adaylarının Egitme-Öğretme Özyetkinliğine Yönelik Ölçek Gelistirme ve Egitme-Öğretme Özyetkinlikleri Açısından Degerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)

AUTHORS: Adnan KAN

PAGES: 0-0

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160980>

MERSİN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
DERGİSİ

Cilt 3 • Sayı 1 • Haziran 2007

MERSİN UNIVERSITY
JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION
Volume 3 • Issue 1 • June 2007

ISSN: 1305-5429

Sahibi Owner

Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN
Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanı *Dean of Mersin University Faculty of Education*

Yayın Kurulu Editorial Board

Editör Editor in Chief

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Faculty of Education*

Editör Yardımcıları Associate Editors

Doç. Dr. Candan ÜLKÜ *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Faculty of Education*

Doç. Dr. Ahmet AKBAŞ *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Faculty of Education*

Yayın Kurulu Üyeleri Editorial Board Members

Yrd. Doç. Dr. Orhan ÖZDEMİR *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Faculty of Education*

Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Faculty of Education*

Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ *MEÜ Eğitim Fak.—MEU Faculty of Education*

Sekreteryaya Secretary

Esin ALAN *MEÜ Rektörlük—MEU Faculty of Education*

Kapak Tasarımı Cover Design

Nazan PEKŞEN *MEÜ Rektörlük—MEU President's Office*

Danışmanlar Kurulu Board of Advisors

Prof. Dr. Turan AKBAŞ *Çukurova Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Battal ARSLAN *İnönü Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Ayşe BALCI *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Selahattin GELBAL *Hacettepe Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY *Çukurova Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK *ODTÜ. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. A. Ata TEZBAŞARAN *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU *Adnan Menderes Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Aysun UMay *Hacettepe Üni. Eğitim Fak.*

Prof. Dr. Y. Gürcan ÜLTANIR *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

Doç. Dr. Tuğba YANPAR *Mersin Üni. Eğitim Fak.*

© Mersin Üniversitesi 2007

p-ISSN: 1305-5429; e-ISSN: 1306-7850

Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.

A refereed journal published in June and December.

Tüm hakları saklıdır. Bu yayının hiç bir parçası, *All rights reserved. No part of this publication*
yayıncının önceden yazılı izni alınmaksızın *may be reproduced, stored in or introduced into a*
herhangi bir şekilde elektronik, mekanik, *retrieval system, or transmitted, in any form, or by*
fotokopi, kayıt vb. herhangi bir yolla *any means, electronic, mechanical, photocopying,*
çoğaltılamaz, dağıtılamaz, aktarılamaz veya bilgi- *recording, or otherwise, without the prior written*
çekim sistemine konulamaz. Dergide yayınlanan *permission of the publisher. Any responsibility*
yazıların içeriğinden yazarlar sorumludur. *related to contents of papers belongs to authors.*

Dergi Sekreterliği, ME.Ü. Eğitim Fakültesi, Yenişehir Kampusu, 33169, Mersin, (Turkey).

tel: +90 (0) 324 341 2416; fax: +90 (0) 324 341 2823

web: <http://efd.mersin.edu.tr>; e-mail: efd@mersin.edu.tr;

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007, s. ii.

Mersin University Journal of the Faculty of Education, Vol. 3, Issue 1, June 2007, p. ii.

İçindekiler / Contents

Üçüncü Cilt Çıkarken / Editorial	Emel ÜLTANIR	v
Focus Groups in Educational Studies / Eğitim Çalışmalarında Odak Gruplar	Sıdıka GİZİR	1
Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarını Yordamada Fen Bilgisi Öğretimi Öz-yeterlik İnançları / Pre-service Teachers' Science Instruction Self-efficacy Beliefs as Predictor of Attitude toward Science Course	Öner ÇELİKKALELİ Ahmet AKBAŞ	21
Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretme Özyetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitim-Öğretme Özyetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi (MEÜ Eğitim Fakültesi Örneği) / Developing a Scale towards Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs and Assessing Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs (The Mersin University Sample)	Adnan KAN	35
Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algıları / The Perceptions of the Fourth Class Students of Classroom Teachers Education Program at Science Instruction Related to the Proficiency Levels	Gürsoy MERİÇ Ersin ERSOY	51
Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Unvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi / The Investigation of the Teachers' Interpersonal Self-efficacy Beliefs according to Working Experiences, Type of School Worked in, Educational Level Worked in, and Professional Position	Burhan ÇAPRI Adnan KAN	63
Bilimsel Yöntem ve Bazı Değişkenler Kavramı / Methodology and Some Variables Concept	Mehmet GÜNDOĞDU	84
Eğitimde Yeniden Yapılanma Siyasetleri: Müfredat Laboratuvar Okulu / Reorganization Policies in Education: Curriculum Laboratory School	Murat ÖZDEMİR	102
Yayın Çağrısı / Call for Papers		117

Bu Sayının Hakemleri

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi editörlüğü, bu sayı (Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007) için gönderilen makaleleri değerlendiren aşağıdaki adları yazılı hakemlere katkılarından dolayı teşekkür eder.

Prof. Dr. Zafer GÖKÇAKAN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Sonay GÜÇRAY, *Çukurova Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Hasan ŞİMŞEK, *ODTÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Prof. Dr. Emel ÜLTANIR, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Sadegül AKBABA ALTUN, *Başkent Üni. Eğitim Fak.*
Doç. Dr. Ayşe BALCI, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Mehtap ÇAKAN, *Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.*
Doç. Dr. Tuncay ERGENE, *Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Selahattin GELBAL, *Hacettepe Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Doç. Dr. Yüksel KELEŞ, *MEÜ Eğitim Fak. İlköğretim Böl.*
Doç. Dr. Ragıp ÖZYÜREK, *Çukurova Üni. Eğitim Fak.*
Doç. Dr. Nisa ÜNALDI CORAL, *MEÜ Eğitim Fak. İlköğretim Böl.*
Doç. Dr. Tuğba YANPAR YELKEN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK, *Abant İzzet Baysal Üni. Eğitim Fak.*
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ERGEN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Sıddıka GİZİR, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜNDOĞDU, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Bülent GÜNDÜZ, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Yusuf İNANDI, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Binnaz KIRAN ESEN, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Devrim ÖZDEMİR, *MEÜ Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Arif ÖZEN, *Kocaeli Üni. Eğitim Fak. Eğitim Bilimleri Böl.*
Yrd. Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ, *MEÜ Eğitim Fak. İlköğretim Böl.*

Üçüncü Cilt Çıkarken

Eğitim Fakültesi Dergisinin üçüncü yılına ait olan ilk sayıyı yayınlıyoruz. Bir derginin yayına hazır hale gelebilmesi için çeşitli aşamalara gereksinim oluyor. Bunlar;

1. Hakem değerlendirmelerinin alınması,
2. Derginin sayfa düzeninin (mizanpaj) yapılması -Yayın Kurulundan bir arkadaşımızın çalışmalarıyla gerçekleşiyor-,
3. Mizanpaj sonrasında, yayın kurulundan en az üç kişi tarafından makalelerin dergideki son pozisyonlarının incelenerek gerekli görülen düzeltmelerin istenmesi,
4. Matbaa için gerekli tekliflerin alınması ve yayınlanma aşamalarıyla gerçekleşebilmektedir.

Bu aşamaların sonunda ortaya çıkan ürün olan Fakülte Dergimiz, Eğitim Fakültemizin kurumsallaşması adına bizlere heyecan veriyor.

Dergimizin süreklilik kazanabilmesi için, Fakülte öğretim elemanlarının çoğunun akademik ve ekonomik katkılarını istekle ve gönüllü olarak sağladıklarını belirtmeden geçemeyeceğim. Ayrıca Dekanımız Sayın A. Ata Tezbaşaran'a derginin yayınlanabilmesi için maddi ve teşvik edici destekleri nedeniyle, Yayın Kurulu adına teşekkür ediyorum.

Bizler takım ruhuyla çalışarak ve aramızdaki bilgi akışını olabildiğince sağlayarak, kurumumuz içinden ve dışından gelen bilimsel çalışmaların, *kalitesinden ödün vermeden* cesaretlendirilmesini amaçlıyoruz.

Nice yeni cilt ve sayıları yayınlayabilmek dileğiyle...

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Editör

Focus Groups in Educational Studies

Sıdıka GİZİR*

Abstract – Focus groups which have been used generally for the market research in the past are now being frequently used as a data collection method for social sciences. In the case of educational research, the 1990s have seen a reversal of educational researchers' attitudes towards focus groups which are an important research method of discovering participants' feelings, values, attitudes, reactions and experiences about a topic. However, although it has been realized that focus groups offer extremely rich and high quality data to educational researchers, this data collection method has been underused when compared with other qualitative data collection methods such as in-depth interview and participant observation. This study attempts to emphasize the potential use of focus groups within educational studies and its importance for enriching educational research by reviewing the main concepts and main processes of this data collection method.

Key words: Focus groups, group interview, discussion group, qualitative research.

Özet – Eğitim Çalışmalarında Odak Gruplar – Geçmişte genellikle pazar araştırmalarında kullanılan odak gruplar, günümüzde sosyal bilimlerde veri toplama yöntemi olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Eğitim araştırmalarında ise, 1990'lı yıllarda eğitim araştırmacılarının, katılımcıların bir konu hakkındaki duyguları, değerleri, tutumları, tepkileri ve deneyimlerini ortaya çıkarmada önemli bir araştırma metodu olan odak gruplara yönelik tutumlarında değişim görülmektedir. Buna karşın, odak grupların eğitim araştırmacılarına zengin içerikli ve kaliteli veri sunabileceğinin fark edilmesine rağmen, bu veri toplama yönteminin derinlemesine görüşme ve katılımcı gözlem gibi diğer nitel veri toplama yöntemlerine kıyasla gereği kadar kullanılmadığı görülmektedir. Bu çalışma, veri toplama yöntemi olarak odak gruplarla ilgili temel kavram ve süreçleri gözden geçirerek bu metodun eğitim araştırmalarının zenginleştirilmesinde önemi ve potansiyel kullanım alanlarına vurguda bulunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar kelimeler: Odak gruplar, grup görüşmesi, tartışma grupları, nitel araştırma.

Introduction

Over the past three decades, a quite methodological revaluation has been taking place in the social sciences, and a blurring of disciplinary boundaries has occurred. The social sciences and humanities have focused together in a mutual manner on an interpretive, qualitative approach to research and theory.

Qualitative approach to research has a long and distinctive history in the human disciplines. In sociology, the work of the "Chicago School" established the importance of qualitative research for the study of human group life, and in anthropology, the path-

* Sıdıka Gizir, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

breaking studies of Boas, Mead, Benedict, Bateson, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brown, and Malinowski charted the outlines of the fieldwork method, wherein the observer went to a foreign setting to study to customs and habits of another society and culture in 1920s and 1930s (Bogdan and Biklen, 1998; Denzin and Lincoln, 1994; Ritchie and Lewis, 2003). In the 1990s, soon qualitative research had been employed in other social science disciplines, including psychology, social policy, management, social work, human development, communication and education.

Qualitative research is a field of inquiry and qualitative researcher seeks to preserve the form and the content of human behavior and to analyze its qualities, rather than subject it to mathematical or other formal transformations (Silverman, 1993). The term of qualitative research is surrounded with a complex, interconnected family terms, concepts, and assumptions. These contain the traditions associated with positivism, post-structuralism, and the many qualitative research perspectives, or methods, connected to cultural and interpretive studies (Denzin and Lincoln, 1994; Katsuko, 1995; Yıldırım and Şimşek, 2005). Also, qualitative research crosscuts disciplines, field, and subject matter.

Qualitative research can be defined as multi-method in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter. That is, a qualitative researcher studies things in their natural settings, attempting to make sense people bring to them. Moreover, a qualitative study includes the use and collection of a variety of empirical materials describing routine and problematic moments and meanings in individuals' lives, such as case study, personal experience, inprospective, life story, interview, observational, historical, interactional and visual texts (Denzin and Lincoln, 1994; Ritchie and Lewis, 2003).

Among other methods, interviewing has traditionally been one of the widely used methods of research in social sciences. Interviewing is generally described as a special case of social interaction between interviewer and the interviewee (Bailey, 1982; Marshall and Rossman, 1989). So, it can be deducted that interviewing occurs between two persons. However, Glesne and Peshkin (1992) point out that an interview is between at least two persons, there can be other useful possibilities including one or more interviewers and interviewees. According to Patton (1987), interviewing is an important source of qualitative data in evaluation and it involves asking questions, listening to and recording the answers, and then following up with additional relevant questions. Although, on the surface level, interviewing seems to be an easy task that requires no more than knowing how to talk and listen, it requires skill, sensitivity, concentration, interpersonal understanding, insight, mental acuity, and discipline (Patton, 1987). Patton (1987) also underlies that feelings, thoughts, and intentions cannot be observed; situations that preclude the presence of an observer cannot be observed; how people have organized the world and the meanings they attach to what goes on the world cannot be observed, so "the purpose of interviewing, then, is to allow us to enter to other person's perspective" (p.109). The basic characteristic of qualitative

interviewing is to provide an environment within which the persons being interviewed can respond in their own words to express their own personal perspectives or understandings.

Interviewing used for different purposes, such as, marketing purposes, to gather political opinions, for therapeutic reasons, or produce data for academic analysis (Frey and Fontana, 1991) can be varied in different forms. Although the form of individual, face-to-face verbal interchange is the most common type of interviewing, the form of face-to-face group interviewing or focus group interviews, mailed or self-administrated questionnaires, and telephone surveys are the other forms of interviewing.

In education, the qualitative research takes many forms and is conducted in many settings because it is proposed that this research approach in education is able to explore and understand systematically and theoretically the local and situated nature of classroom and/or school life and how that life is consequential for particular members or groups (Bogdan and Biklen, 1998; Katsuko, 1995; Putney and Green, 1999). Furthermore, although it has been realized that focus groups offer extremely rich and high quality data to educational researchers, this data collection method has been underused when compared with other qualitative data collection methods such as in-depth interview and participant observation. However, in abroad, with the awareness of the usefulness of focus groups as a way for promoting an empowering, action-oriented form of research in education, an increase has been observed in the number of educational studies using this data collection method in the 1990s (William and Katz, 2001).

Moreover, as qualitative data collection method, focus groups could not have become as popular as in-depth interview in educational studies in Turkey. Limited number of educational studies relying on focus groups was observed through the process of review the related literature in our country. Considering aforementioned background information about focus groups, the purpose of this study is to call educational researchers' attention to the potential use of focus groups within education and to address some basic practical issues and processes about conducting focus groups.

Focus Groups

Focus group interviews were born out with the necessity of alternative ways conducting interview in the late 1930s. Some social scientists had doubts about the accuracy of traditional information gathering methods with respect to the using predetermined, close-ended questions and the excessive influence of the interviewer (Krueger and Casey, 2000; Krueger, 1994). As a result of the exploration of strategies in which the researcher would take on less directive and dominating role, the attention was shifted from the interviewer to the respondent. Such non-directive interviews using

open-ended questions allowed individuals to respond without setting any boundaries. The classic work of Robert Merton, Marjorie Fisk, and Patricia Kendall, "The Focused Interview (1956)", included a detailed description of the issues that arose in conducting interviews with groups (Morgan, 1998a). Although this work has similarities with current practices and original description of group interviews, almost 50 years ago, focus groups were almost unknown within the social sciences. However, for the pragmatic market research community, focus groups were a crucial step in shaping market strategies for products during the same years.

In the 1980s, social scientists have rediscovered the focus groups, often learning from market researchers. Social scientists took some of practical strategies and techniques from the market researchers by adapting to the work with other audiences, because some of the accepted practices in marketing focus groups could not work well in academic and non-profit settings (Krueger and Casey, 2000; Morgan, 1997). Today, focus groups have been commonly used across a number of fields and have become an important research tool for applied social scientists (Suter, 2000).

In the 1990s, the group dynamics that can generate "synergy, snowballing, stimulation, and spontaneity" and the data, which is "extremely rich" and have a "high quality" offered by focus groups to the researchers, leads educational researchers to consider using focus groups as a data collection method through examining the social world (William and Katz, 2001, p. 3). Focus groups in research concerning educational reality have taken place in fields such as the evaluation of programs, policies, curriculum, the evaluation of needs, and the exploration of values (Flores and Alonsa, 1995; William and Katz, 2001). Specifically, some objectives achieved by educational researchers have relied only on focus groups or used this data collection method to complement quantitative or qualitative research methods are submitted as the following:

The development of learning tools that will appeal to students' interests and needs (James, Rienzo, and Frazee, 1997);

The evaluation of instructional technology implementation in a higher education environment (Bullock and Ory, 2000);

The investigation of the problems and expectations of the disabled youth as university students (Burcu, 2002);

The exploration of goal setting that can serve as effective motivational tool in enhancing college students' self-regulated learning process (Cheung, 2004);

The analysis of teachers' emotional responses to educational change (Hargreaves, 2004).

In addition, William and Katz (2001) state that focus groups have been used as a data collection method to examine topics as diverse as nutrition, AIDS, sexual education, and technology in the educational settings.

Use of Focus Groups

Focus groups are an adaptable research method that they can serve many purposes, so they consistently occur across many different fields (Morgan, 1998). In literature, it can be observed that there are different categorizations of the uses of focus groups. According to Patton (1990), focus group interviews are essential in the evaluation process: as part of a needs assessment, during a program, at the end of the program, or months after the completion of a program to gather perceptions on the outcome of that program. Like Patton, Krueger (1994) states that the opportunities of focus groups can be obtained at different points in time: before, during, or after a program or service provided. Also, Morgan (1998) summarizes four basic uses of focus groups: Problem Identification, Planning, Implementation, and Assessment.

Inevitably, the uses of focus groups mainly depend on what the purpose of the study. Stewart and Shamdasani (1990) summarize the more common uses of focus groups to include:

- 1- obtaining general background information about a topic of interest;
- 2- generating research hypotheses that can be submitted to further research and testing using more quantitative approaches;
- 3- stimulating new ideas and creative concepts;
- 4- diagnosing the potential for problems with a new program, service or product;
- 5- generating impressions of products, programs, services, institutions, or other objects of interest;
- 6- learning how respondents talk about the phenomenon of interest which may facilitate quantitative research tools;
- 7- interpreting previously obtained qualitative results (p.15).

Review of the related literature revealed that the educational studies conducted by using focus groups heavily depend on the development, evaluation, and/or assessment of an educational program, project, reform initiatives, policy, tool, model (related with the subject), or curriculum (Bullock and Ory, 2000; Green, 2004; James, Rienzo and Frazee, 1997; Knight, 2003; Liu and Johnson, 2006; Lumby, 2003; Smith and Wohlstetter, 2001; Theitel, 2001; Thody and Punter, 2000; Venezia and Kirtz, 2005) as well as the stimulation of new ideas, concepts and approaches (related with the subject) (Erçetin, 2004; Marrison, Lumby and Sood, 2006; Mertens, Farley, Madison and Singleton, 1994). Beside such uses of focus groups in educational studies, there have been studies assessing students' needs, interests and problems (Burcu, 2002; Falconer and Hays, 2006).

In addition, it has been observed in the related literature that focus groups have been used as a data collection method to fill in gaps or complement quantitative research methods (Blake, Brady and Sacher, 2004; Cheung, 2004; Leonard, Leonard and Sackney, 2001; Tucker, Stronge, Gareis and Beers, 2003; Walker, 2004) and/or

qualitative research methods (Akar, 1999; Hargreaves, 2004; Knight, 2003; Jones, Yonezawa, Ballesteros and Mehan, 2002; Newton, 2005; Riad, 2005). Of course, there have been educational studies only relying on focus groups as a data collection method (James, Rienzo and Frazee, 1997; Opp, Hamer and Beltyukova, 2002).

A Special Type of Group

It is difficult to say that an individual has not been in a group. Groups are common experiences for human beings. But, “a focus group is a special type of group in terms of purpose, size, composition and procedures” (Krueger and Casey, 2000, p.4). Focus groups are in-depth discussions in which groups of between 6 and 10 individuals sharing a particular set of characteristics or experiences are brought together under the guidance of a facilitator to discuss a topic of importance to a particular study (Frey and Fontana, 1991; Flores and Alonsa, 1995; Kidd and Parshall, 2000; Walston and Lissitz, 2000; Murray, 1998; Suter, 2000).

In a similar way, it can be stated that focus groups involve people possessing certain characteristics and have focused discussion to produce qualitative data providing insights into the attitudes, perceptions, and opinions of participants as a data collection procedure (Flores and Alonsa, 1995; Maynard-Trucker, 2000; Murrey, 1998; Kidd and Parshall, 2000; Krueger, 1994; Wooten and Reed II, 2000). With these characteristics, focus group becomes different type of group experience when compared with other group experiences, for example the Nominal Group Technique, The Delphi Technique, Brainstorming, etc. A detailed examination of the main concepts and steps followed through focus group may help the researchers to understand how it differs from other group processes or experiences and how focus groups are used in educational studies.

Planning

Research employing focus groups begin with defining a problem which may be based on theory, daily issues arising from the practice and/or related literature, like in other types of research (Yıldırım and Şimşek, 2005). The definition of problem requires a clear statement of what types of information needed and from whom this information should be obtained. Failure to clarify the problem can cause to waste a sizeable investment of time and resources. So, the researcher should begin to the focus group research by writing down a clear description of the problem at hand and the purpose of the study.

In addition to the identification of the problem, the major decisions must also be made during the planning of focus group research, such as identifying resources, developing timeline, determining who the participants will be, developing questions,

developing a recruitment plan, setting the locations, dates, and time for the sessions, designing the analysis plan, and specifying the elements of the final report.

Sample Selection

The researcher should consider the unique characteristics of specific research subjects and the settings in which they are located. In essence, s/he should make the design more concrete by developing a sampling frame (i.e. criteria for selecting sites and/or subjects) capable of answering the research question(s), identifying specific sites and/or subjects, and securing their participation in the study (Devers and Frankel, 2000).

The logic of qualitative research rely on "purposive" sampling strategies designed to enhance understandings of selected individuals or groups' experience(s) or for developing theories and concepts (Devers and Frankel, 2000). The researcher tries to accomplish this goal by selecting "information rich" cases, that is individuals, groups, organizations, or behaviors that provide the greatest insight into the purpose of the research. As a qualitative research method, focus groups rely on purposive sampling strategy (Morgan, 1997). The goal in focus groups is to gain insights and a better understanding from people in depth. Such a goal requires selecting a purposive sample that will generate the most useful data with respect to the purpose of the study.

Moreover, another reason to use purposive sampling for focus groups is the composition of the focus groups. Decision about the composition of the focus group a crucial aspect of successful planning, because the right group composition leads to generate free-flowing discussion including useful data, and the wrong composition of the focus groups can generate a conversation having little relevance to purpose of the research. So, it can be said that all decisions from recruitment to analysis are contingent upon the composition of focus groups. In other words, almost all aspects of a focus group depend on who the participants are.

Morgan (1998b) stresses that compatibility is the key concern in determining the composition of the focus groups. He mentions that if participants perceive each other as fundamentally similar, they can spend less time explaining themselves to each other and more time discussing the issues at hand, but if the participants are mixed, group can spend a good deal of time getting to know each other and building trust before they feel enough to share personal information. He also mentions about the classic way to achieve compatibility. This way is to bring together groups of homogeneous participants. Background or demographic characteristics are frequently used as basis for selecting homogeneous focus groups, such as gender, age, level of education, socioeconomic status, power, and professional level, marital status or family composition, income, race or ethnicity, location or residence (Maynard-Trucker, 2000; Morgan, 1998b).

In sum, the researchers relying on focus groups in their studies prefer homogeneity in groups rather than heterogeneity with respect to the characteristics of the participants to obtain large and rich amounts of data about the focused topic (Ritchie and Lewis, 2003). Inevitably, the researchers cannot bring together the participants having all aforementioned characteristics to form groups, so they should determine the basic criteria to select the participants considering their research aims.

The sample selection process of the study conducted by Flores and Alonsa, (1995) can be seen a good example for sample selection processes in focus groups with respect to determining composition of groups, homogeneity of groups, determining the characteristics of the participants, and size of the participants. Prior to this study, they carried out population research to determine the different subgroups that can be distinguished in it with respect to teachers' perspectives about the educational reform. They began with the selection of variables that could identify sectors of the teacher population with different perspectives about the educational reform. The personal and professional variables such as age, sex, professional experience, implication in educational innovation activities, motivate different ways of arguing, putting forward opinions, and acting toward the reform. From the information collected about these variables from an extensive sample of teachers from the province of Seville, they distinguished six teacher profiles by using a statistical classification procedure profiles as the following:

- Group 1: Teachers highly involved in the educational innovation.
- Group 2: Teachers younger than 30 years old and with less than two trienniums of professional experience.
- Group 3: Male teachers in high levels of primary school, with professional experience between three and seven trienniums, and with qualifications above those required for their position.
- Group 4: Teachers with professional experience between three and seven trienniums, in medium levels of primary school, and with a normal involvement in educational innovation.
- Group 5: Teachers with professional experience of two or less trienniums and at the nursery school level.
- Group 6: Teachers older than 45 years of age with more than seven trienniums of professional experience and with low involvement in educational innovation activities.

By deciding the composition of the groups, the researchers tried to form groups with a size of about 8 teachers by reviewing the related literature and calculating the number of possible communication channels.

After deciding who will be recruited, it is time to decide how to recruit them. Recruiting is the most obvious task depending on group composition. Participants in focus groups can be recruited with several recruitment strategies, such as the list, intercept, and open solicitation (Morgan, 1998b; Krueger, 1994).

Moderator

In the literature on focus groups, the interviewer's role is described by using the term "moderator". This term emphasizes a specific function of the interviewer – "that of moderating or guiding the discussion" (Krueger, 1994, p. 100). Although the term interviewer tends to point a more limited impression of two-way communication between the interviewer and the interviewee, the focus groups have the opportunity for multiple interactions both between the interviewer and the interviewee and among all participants in the group.

An effective moderator is one of the keys to the collection of rich and valid insights through the use of a focus group (Stewart and Shamdasani, 1990). The starting point of selection a moderator is to examine personal characteristics, such as age, sex, personality, educational background and training and amount of moderating experience. Furthermore, understanding group process, curiosity, communication skills, have a sense of humor, interested in people, openness to new ideas, listening skills are other main requirements of a moderator (Krueger, 1998a; Stewart and Shamdasani, 1990; Yıldırım and Şimşek, 2005).

Besides the importance of personal characteristics of the moderator, Stewart and Shamdasani (1990) mention situational characteristics that influence the effectiveness of the moderators, such as sensitivity of the problem, conduciveness of focus group facilities, time constraints, amount of probing required, and the interaction between the demographics of the moderator and those of the focus group participants. They also state that moderators can aware of these types of situational interactions and their impact on the usefulness and validity of focus group data with training and experience.

Krueger (1998a) gives some advises to improve moderating skills, such as getting feedback from a mentor, typing your own transcripts, listening to yourself and following the transcript, videotaping yourself moderating, observing others conducting focus groups, forming a study or support group, reading about focus group interviewing, attending classes on moderating, and joining a professional society or group (p.101-104).

In addition, the moderator chooses a specific role through a focus group interview, because the selected role creates an ambivalence that affects how participants share information. Krueger (1998a) states that the main roles of a moderator are "seeker of wisdom", "enlightened novice", "expert consultant", "challenger", "referee", "writer", "team member-discussion leader and technical expert", "therapist" (p. 46). Moreover, an assistant moderator may help the moderator to handle paperwork, to observe the discussion, to offer oral summary, to record the discussions, to debrief, and to analysis of the discussions.

Developing Questions for Focus Groups

The interview guide growing directly from the research questions helps to set the agenda for a focus group discussion (Sarantakos, 1988). Like the selection and recruitment of participants, development of the interview guide should not proceed until the research agenda and all of the questions related to it have been articulated clearly and agreed on by members of research team (Stewart and Shamdasani, 1990).

The purpose of designing an interview guide is to provide direction for the group discussion. When developing an interview guide, there are two general principles. The first of them is that questions should be ranged from more general to the more specific. In other words, the most general and unstructured questions should be placed early, and more specific questions should be placed near end of the guide (Yıldırım and Şimşek, 2005). Second principle is that questions should be ranged by their relative importance to the research agenda. The most important questions should be placed early, and the questions having lesser significance should be placed near the end. Although it seems that there is a conflict between these two principles, it is possible to establish a research agenda starting with general questions about one particular topic, moves to specific questions about the same topic, and then moves back to another set of general questions (Stewart and Shamdasani, 1990).

In addition to these two general principles, Krueger (1998b, p.3) states some guiding principles. Asking questions in a conversational manner is the first principle. Conversational questions are important to create and maintain an informal environment, since the focus group is a social experience. The questions should be direct, forthright, comfortable and simple. The second principle is that quality focus group questions must be clear, brief, and reasonable. Clarity does not mean short sentences or single-syllable words, clear questions are one-dimensional and jargon-free (Krueger, 1994; Yıldırım and Şimşek, 2005). Seeking help when developing the questions is the third principle. The researcher and the intended audience may have some differences in language, so the researcher should obtain feedback from members of research team. The final principle is that the researcher should allow sufficient time for quality questions to emerge, because quality questions are not produced quickly.

Questioning strategies

In the related literature, it is mentioned that there are mainly two different questioning strategies that each has built-in assumptions and has got some advantages and disadvantages. *The topic guide* that is one of them is a list of topics or issues to be followed during the group discussion. This list includes words or phrases that remind the moderator of the topic of the interest. By contrast, *the questioning route* as second strategy is a sequence of questions in complete, conservation sentences (Lewis, 1995). While the questioning route is preferred in the public, nonprofit, and academic

environments, the topic guide is generally preferred by professional moderators in marketing research. The topic guides can be developed more quickly than questioning routes and questions have a conversational tone. Also, the topic guides can seem more spontaneous, since the moderator with this guide reweaves previous comments into future questions. But, analysis may be difficult, because questions may be asked differently in different groups.

In contrast, the questioning route enhances confidence, since the questions address the topic precisely as intended. Furthermore, with the questioning route, efficient analysis can be produced because it minimizes differences in questions. This strategy is preferred when different moderators are working on the same research project. However, if the moderator is not comfortable with the questions, the questions can seem insincere and lack in spontaneity.

Categories of questions

After the problem was exactly understood by all people in the research team and everyone agreed on the appropriateness of the focus group method for the research, the ideas about questions can be gathered. Sometimes, where to begin is known, but sometimes it is very hard. Brainstorming is often used when to decide where to begin and to generate a variety of ideas for the final version of the questions, so after the brainstorming discussion, the first draft of questions should be prepared as soon as possible.

When preparing the questions, the researcher should not forget that different types of questions are used sequentially during the focus group. Each type of questions has a distinct function. In general, there are five types of questions named as opening, introductory, transition, key, and ending (Krueger, 1998b; 1994).

Opening questions is designed to make people feel comfortable by identifying characteristics that participants have in common and to be answered by everyone quickly at the beginning of the focus group. With opening questions, useful information cannot be obtained and they are typically not analyzed, because the purpose of these questions is to establish a sense of community in the group.

Introductory questions are used to introduce the general topic of discussion and to provide focus group members an opportunity to reflect on experiences and their connection with the overall topic (Krueger, 1998b). These questions also help the moderator to foster conversation and interaction among the participants, but they are not critical to analysis.

Transition questions are used a link between the introductory questions and the key questions that drive the study. These questions help the participants to think the topic in a broader scope and to become aware of how other participants view the topic.

Key questions are generally the first questions developed by the research team and require the greatest attention in the analysis, since they drive the study. The moderator should allow sufficient time for a full discussion of these questions.

Ending questions helps the participants to think on their previous comments. These questions bringing closure to the discussion are critical to analysis. There are three types of these questions named as the all-things-considered questions, summary questions, and final questions. *The all-things-considered questions* are used to allow participants to consider their final position on the critical areas of concern by reviewing all the comments shared in the discussion and then identifying which aspect of most important, most in need of action, and so on. After the moderator has given a short oral summary of key questions and the big ideas emerged from the discussion, *summary questions* are asked to the participants about the adequacy of this summary. Following the summary questions, final question, which is standardized, is asked. After giving a short overview of the purpose of the study, the moderator asks the participants whether the group missed anything. For this question, a sufficient time must be allowed, because this question has particular importance at the beginning of a series of focus group discussions.

Furthermore, questions are categorized as *open-ended* and *close-ended* questions. Open-ended questions allow the participants a great deal of freedom to give the amount of information they want to give and to determine the direction of the response (Stewart and Shamdasani, 1990; Krueger, 1998b). In contrast, closed-ended questions are more restrictive and may limit the answer options available to the participants. Both types of questions may be used in focus groups, but close-ended questions may be more appropriate when polarizing opinions appeared.

Conducting Focus Groups

Conducting a focus group requires considerable experience and training. As mentioned before, the quality of the data obtained from a focus group interview is the direct result of how well the moderator carries out the interview. Glesne and Peshkin (1992) claim that a good interviewer is anticipatory; alert to establish rapport; naive; analytic; paradoxically bilateral (dominant but also submissive); nonreactive; nondirective and therapeutic; and patiently probing (pp.79-85).

An important point before starting to the group session is to the physical arrangement of the group. Physical environment of the group may affect the nature of the interaction among the participants and the types and amount of information obtained (Yıldırım and Şimşek, 2005). Thus, the group should be seated in a manner that provides maximum opportunity for eye contact with both the moderator and other group members. Stewart and Shamdasani (1990) claim that participants feel more comfortable when seated around a table, because the table provides something of a

protective barrier between the participants that gives less secure or more reserved members of the group a sense of security, and also helps to establish a sense of territoriality and personal space that makes participants more comfortable.

In starting the actual focus group session, the main objective is to get each participant to give some meaningful response. Thus, the beginning minutes in the focus group discussion are critical. In a short time, the moderator must create a nonthreatening and nonevaluative environment in which group members feel free to express themselves openly and without concern for whether others in the group agree with the opinions offered (Ritchie and Lewis, 2003). Excessive formality and rigidity or too much informality and humor can cause problems during the discussion.

Furthermore, it must be remembered that different groups have different dynamics, but the moderator should introduce the group discussion in a consistent manner. Krueger (1994) recommends a pattern for introducing the group discussion. This pattern includes the following stages:

- (1) The welcome
- (2) The overview of the topic
- (3) The ground rules
- (4) The first question

As mentioned earlier, the first question is the beginning question engaging all participants one at a time in the group discussion. Once the participants have said something, they speak easily again (Ritchie and Lewis, 2003). It may be good idea to have the participants introduce themselves and tell a little about themselves, for example about their family, or other non-intimate personal facts.

After introduction stage is finished, the moderator should introduce the topic for discussion. In general, the moderator introduces the topic in its most general form and leaves more specific questions and issues for later questioning (Stewart and Shamdasani, 1990). After establishing thoughtful and permissive atmosphere, the moderator should keep the discussion on the track and to assure the active participation of all members. In focus group discussions, all the participants should feel that their presence and opinions are not only valued, but also necessary for the success of the interview.

Moreover, time management is one of the most important skills of the moderator. The moderator should notice that when a topic has been exhausted, further discussion would yield little new information. The moderator should have knowledge of the relative importance of various specific questions to the research agenda, since this knowledge provides some guidance with respect to the amount of time that should be allowed to each question and which ones might be eliminated if time runs short.

In addition, group discussions are unpredictable and the topics of discussion may take leaps and detours. Sometimes some problems occur in a variety of forms in a

focus group discussion, such as participants became ill, receive emergency telephone calls, or spill coffee. Thus, the moderator must be prepared for anything that may happen.

When closing the group session, the moderator has several options. S/he can simply thank the group for their participation or summarizes the main points of the discussion and asks whether there have been anything missed.

Analyzing Focus Group Data

The aim of this kind of data analysis is to look for trends and patterns that reappear within either a single focus group or among various focus groups. The first step is to transcribe the entire focus group interview. This provides a complete record of the discussion and facilitates analysis of the data.

Analyzing the focus group data is sequential process based on some basic principles as the following:

The first principle is that analysis must be systematic. Systematic analysis requires that the analyst follow a prescribed, sequential process. There are several systematic data gathering steps in focus group interviews for systematic analysis. Krueger (1994) mentions some systematic steps in data gathering. Sequencing questions as beginning, introductory, transition, key, or ending allows the analyst to get maximum insight. The second step is related with recording the data. In general, focus group interviews are electronically recorded with additional notes taken by the moderator and the assistant moderator (Yıldırım and Şimşek, 2005). Lacks of one of them can impede the ability to reconstruct critical parts of the focus group (Ritchie and Lewis, 2003). The third is related with coding the data during the interview. The fourth step is participant verification. This helps the moderator to understand adequately the intent of participants, for example including an opportunity for an individual summary the statement on critical questions. The fifth is debriefing between the moderator and assistant moderator that captures the first impressions and then highlights and contrasts findings from earlier groups. The final step is related with sharing of preliminary and later reports with the research team to review, and sometimes with focus group participants.

The second principle is that analysis must be verifiable. There may be a tendency to selectively see or hear only some comments that confirm a particular point of view and to avoid dealing with information that causing the analyst dissonance. Researchers must be careful to avoid the trap of selective perception. Verification, which is a process that would permit another researcher to arrive at similar conclusions using available documents and raw data, is a critical safeguard.

The third principle is that analysis must be focused. At the end of the focus group interviews, a phenomenological amount of data is obtained, and each focus group

session could produce 10 –15 pages of field notes combined with 50-70 pages of transcripts (Krueger, 1994). A critical aspect to manage such amount of data is to focus the analysis. The researcher must give attention on questions that are foundation of the study, that is, all questions can not be critical to analysis, for example some questions are asked to help set the stage of discussion for participants as opposed to collecting new insights.

The fourth principle is that analysis must have the appropriate level of interpretation. The level of interpretation that the analyst provides is an area of concern early in the analysis process. When selecting the level, the client requirements must be taken in to consideration, and also be practical and manageable for the analyst. When selecting the level, a continuum of analysis ranging from the mere accumulation of raw data to the interpretation of data stated by Krueger (1994) may a helpful way of thinking.

The fifth principle is that analysis must be practical. Like analysis in other qualitative research techniques, focus group analysis must be appropriate to the situation; that is, the environmental or situational factors give an idea about the amount of attention (Ekiz, 2003). Practicality must be considered in making decisions on situational characteristics, transcription of the data, or analysis plan or protocol, etc.

The sixth principle is that analysis requires time. One of the distinctive characteristics of qualitative research is that data inquiry and data analysis are simultaneous activities. Like other qualitative techniques, focus group analysis begins earlier and lasts longer than analysis used in quantitative research procedures (Krueger, 1994).

The seventh principle is that analysis is jeopardized by delay. Analysis delay may negatively affect the quality of the analysis. Although focus group interviews are usually recorded electronically, there are other types of input that cannot be recorded by electronically, such as mood of discussion, nonverbal cues, and the sense of the group. Over time, memories of these inputs that affect the quality of analysis fade or are confused with other focus groups.

The eighth principle is that analysis can move progressively to higher levels. After the first focus group, a considerable amount of new data is obtained, but then in each additional session, the amount of new data decreases. So, the analyst can limit time spent on questions in which there is saturation and use this time to look for reactions to emerging theories and insights (Krueger, 1994).

The ninth principle that analysis should seek to enlighten. The analyst should seek what new information is provided by the focus group, that is, lift the level of understanding to a new plateau. This is not only related with the analysis, but also related with how the study was framed, who was selected to participate, and the nature of the questions.

The tenth principle is that analysis should entertain alternative explanations. The most obvious danger during the analysis stage is to prematurely become committed to a particular interpretation. Krueger (1994) claims that “the best analysis occurs in environments in which there is free exchange of ideas and alternative views are sought out and eagerly examined” (p.137).

The eleventh principle is that analysis is improved with feedback. The analyst should benefit from multiple insights and perspectives. For the analysis of focus group interviews, corrective feedback can be given from four sources: group participants, co-researchers, experts, and decision makers.

The final principle is that analysis takes special skills. Good analysts are born with certain skills giving them an advantage over others, these skills requires refine and discipline. However, some skills are acquired in the formative years. Training emphasizes a disciplined and systematic belief structure, and offers a host of theoretical constructs that expose the researcher to multiple worldviews.

The *reporting* stage of a qualitative research has three functions. The first is to communicate results to an identifiable audience for a specific purpose. The second is that reporting helps the researcher to develop a logical description of the total investigation. The final function is to provide a historic record of findings. Focus group reports can be prepared by three ways: Written only, oral only, and a combination of both written and oral. Selection of the way of reporting depends on the purpose of the study and the audience targeted.

Conclusion

The purpose of this study was to emphasis on the potential use of focus group within educational studies and its importance for enriching educational research by reviewing this method. In reviewing this method, the main concepts and processes were considered in order to provide a clearer understanding of practical concerns associated with focus group methodology in educational studies.

Furthermore, like other research methods, the focus groups have some advantages and disadvantages. Limited generalization of the results to a larger population because of the small numbers of the participants and the convenience nature of most focus group recruiting practices is one of the main disadvantages of this method (Hoppe and Wells, 1995). Also, the responses from members of group are not independent from one another, and the results obtained may be biased by a very dominant or opinionated member (Stewart and Shamdasani, 1990). In addition, summarization and interpretation of the results is difficult because of the open-ended nature of responses. Moreover, the moderator may bias by knowingly or unknowingly by providing cues about what types of responses and answers are desirable (Stewart and Shamdasani, 1990, p. 16-17).

However, focus groups are valuable research tools providing useful information and offering the researcher a number of advantages. Patton (1987) proposes that focus groups provide data from a group of people much more quickly and at less cost than individual interviews. Furthermore, in focus groups, direct interaction between the researcher and respondents helps the researcher to clarify the responses (Hoppe and Wells, 1995). Also, the open response format of focus groups provides an opportunity to obtain large and rich amounts of data in the respondents' own words (Stewart and Shamdasani, 1990). In addition, as a crucial feature of focus groups, interaction between participants highlights their view of the world, values and beliefs about a situation (Krueger, 1994). Such an interaction also leads participants to re-evaluate and reconsider their own understanding of the specific issue. Moreover, focus groups are look for a wide range of topics with variety of individuals and in a variety of settings.

Moreover, as mentioned before, focus groups have been used for various objectives including the development, evaluation, and/or assessment of an educational program, project, reform initiatives, policy, tool, model or curriculum; the stimulation of new ideas, concepts and approaches, and the assessment of students' and/or teachers' needs, interests and problems in abroad since 1990s. However, educational studies using focus groups as data collection method have been recently observed in Turkey. For example, Burcu (2002) investigated the problems and expectations of the disabled youth as university students and Erçetin (2004) focused on to find out how the abilities related to organizational intelligence can be described and what their operational dimensions into the schools are.

As a conclusion, it may be proposed that focus groups are not the solution for all research problems. However, if they are used appropriately, focus groups can effectively elicit information including a multiplicity of views and emotional processes that cannot be obtained with other data gathering techniques, such as in-depth interview, observation, or questionnaire surveys. Also, it can be said that all research methods have some advantages and disadvantages, and each method is particularly appropriate for certain research goals. So, it can be stated that the decision as to which method should be chosen depends on the research subject, the aim, and the researchers' inquiry paradigm.

References

- Akar, H. (1999). *Üst ve orta düzey İngilizce sınıflarında özgün ve geleneksel metinlerin, öğrenci motivasyonu ve okuma becerilerine etkisi üzerine karşılaştırmalı bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Bailey, K.D. (1982). *Methods of social research*. New York: The Free Press.
- Blake, S., Brady, T., and Sanchez, S. (2004). Enculturation of democratic principles in the young: A vision of equity education in public schools. *Educational Research Quarterly*, 28, 48-59.

- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bullock, C. and Ory, J. (2000). Evaluating instructional technology implementation in higher education environment. *American Journal of Education*, 21, 315-328.
- Burcu, E. (2002). Üniversitede okuyan özürlü öğrencilerin sorunları: Hacettepe Beytepe Kampusu öğrencileri örneği. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 19(1), 83-103.
- Cheung, E. (2004). Goal setting as motivational tool in student's self-regulated learning. *Educational Research Quarterly*, 27(3), 3-9.
- Denzin, N.K. and Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Devers, K. and Frankel, R.M. (2000). Study design in qualitative research--2: Sampling and data collection strategies. *Education for Health: Change in Learning & Practice*, 13, 263- 272.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Erçetin, Ş. (2004). Okullarda örgütsel zekanın eylemsel boyutları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-11.
- Falconer, J.W. and Hays, K.A. (2006). Influential factors regarding the career development of African American college students. *Journal of Career Development*, 32(3), 219-233.
- Flores, J.G. and Alonsa, C.G. (1995). Using focus groups in educational research: Exploring teachers' perspectives on educational change. *Evaluation Review*, 19, 84-103.
- Frey, J.H. and Fontana, A. (1991). The group interview in social research. *Social Science Research*, Glesne, C. and Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researcher*. White Plains, NY: Longman.
- Green, D.O. (2004). Fighting the battle for racial diversity: A case study of Michigan's institutional responses to Gratz and Grutter. *Educational Policy*, 18, 733-751.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(2), 287-309.
- Hoppe, M.J. and Wells, E.A. (1995). Using focus groups to discuss sensitive topics with children. *Evaluation Review*, 19, 102-115.
- James, D.C.S., Rienzo, B.A., and Frazee, C. (1997). Using focus groups to develop a nutrition education video for high school students. *The Journal of School Health*, 67(9), 376-379.
- Jones, M., Yonezawa, S., Ballesteros, E., and Mehan, H. (2002). Shaping pathways to higher education. *Educational Researcher*, 31(2), 3-11.
- Katsuko, H. (1995). Quantitative and qualitative research approaches in education. *Education*, 115(3), 351-356.
- Kidd, P.S. and Parshall, M.B. (2000). Getting the focus and the group: Enhancing analytical rigor in focus group research. *Qualitative Health Research*, 10, 293-309.
- Knight, M.G. (2003). Through urban youth's eyes: Negotiating K-16 policies, practices, and their futures. *Educational Policy*, 17, 531-557.
- Krueger, R.A. and Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage Pub.
- Krueger, R.A. (1998a). *Moderating focus groups*. California: Sage Pub.
- Krueger, R.A. (1998b). *Developing questions for focus groups*. California: Sage Pub.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: Sage Pub.

- Leonard, L., Leonard, P., and Sackney, L. (2001). Confronting assumptions about the benefits of small schools. *Educational Management & Education*, 29, 79-96.
- Lewis, M. (1995). Focus group interviews in qualitative research: A review of the literature. Retrived March 28, 2007, from <http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arr/arow/rlewis.html>.
- Liu, E. and Johnson, S.M. (2006). New teacher's experiences of hiring: Late, rushed, and information-poor. *Educational Administration Quarterly*, 42(3), 324-360.
- Lumby, J. (2003). Culture change: The case of sixth form and general further education colleges. *Educational Management & Administration*, 31(2), 159-171.
- Marshall, C. and Rosman, G.B. (1989). *Designing qualitative research*. California: Sage Pub.
- Marrison, M., Lumby, J., and Sood, K. (2006). Diversity and diversity management: Messages from recent research. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(3), 277-295.
- Maynard-Tucker, G. (2000). Conducting focus groups in developing countries: Skills training for local bilingual facilitators. *Qualitative Health Research*, 10, 396-511.
- Mertens, D.M., Farley, J., Madison, A.M., and Singleton, P. (1994). Diverse voices in evaluation practice: Feminists, minorities, and persons with disabilities. *American Journal of Evaluation*, 15, 123-129.
- Morgan, D.L. (1998a). *The focus group guidebook*. California: Sage Pub.
- Morgan, D.L. (1998b). *Planning focus group*. California: Sage Pub.
- Morgan, D.L. (1997). *Focus groups as qualitative research*. California: Sage Pub.
- Murray, J. (1998). Qualitative methods. *International Review of Psychiatry*, 10, 312-317.
- Newton, R.M. (2005). Learning to teach in the shadows of 9/11: A portrait of two Arab American preservice teachers. *Qualitative Inquiry*, 11, 81-94.
- Opp, R.D., Hamer, L.M., and Beltyukova, S. (2002). The utility of an involvement and talent development framework in defining charter school success. *Education and Urban Society*, 34(3), 384-406.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative research and evaluation methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluations*. Los Angeles: Sage Publications.
- Putney, L.G. and Green, J.L. (1999). Evaluation of qualitative research methodology. Looking beyond defense to possibilities. *Reading Research Quarterly*, 34(3), 368- 378.
- Riad, S. (2005). The power of 'organizational culture' as a discursive formation in merger integration. *Organization Studies*, 26, 1529-1554.
- Ritche, J. and Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice*. London: Sage Publication.
- Sarantakos, S. (1988). *Social research*. London: Macmillan.
- Silverman, D. (1993). *Interpreting qualitative data: Methods for analyzing talk, text and interaction*. London: Sage Pub.
- Smith, A. and Wohlstetter, K.P. (2001). Reform through school networks: A new kind of authority and accountability. *Educational Policy*, 15, 499-519.
- Stewart, D.W. and Sahmdasani, P.N. (1990). *Focus groups: Theory and practice*. California: Sage Pub.
- Suter, E.A. (2000). Focus groups in ethnography of communication: Expending topics of inquiry beyond participant observation. *The Qualitative Report*, 5(1/2).

- Theitel, L. (2001). An assessment framework for professional developmental schools. *Journal of Teacher Education*, 52(1), 57-69.
- Thody, A. and Punter, A. (2000). A valuable role? School governors from the business sector, 1996-1997. *Educational Management & Administration*, 28(2), 185-198.
- Tucker, P.D., Stronge, J.H., Gareis, C.R., and Beers, C.S. (2003). The efficacy of portfolios for teacher evaluation and professional development: Do they make a difference? *Educational Administration Quarterly*, 39(5), 572-602.
- Venezia, A. and Kirtz, M.W. (2005). Inequitable opportunities: How current education systems and policies undermine the chances for student persistence and success in college. *Educational Policy*, 19, 283-307.
- Walker, E. M. (2004). The impact of state policies and actions on local implementation efforts: A study of whole school reform in New Jersey. *Educational Policy*, 18, 338-363.
- Walston, J.T. and Lissitz, R.W. (2000). Computer-mediated focus groups. *Evaluation Review*, 24, 457-484.
- William, A. and Katz, L. (2001). The use of focus group methodology in education: Some theoretical and practical considerations. *International Electronic Journal for Leadership in Learning*, 5(3).
- Wooten, D.B. and Reed II, A. (2000). A conceptual overview of the self-presentational concerns and response tendencies of focus group participants. *Journal of Consumer Psychology*, 9, 141-154.
- Yıldırım, A and Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (5th edition). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarını Yordamada Fen Bilgisi Öğretimi Öz-yeterlik İnançları

Öner ÇELİKKALELİ & Ahmet AKBAŞ*

Özet – Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançları ile yordanıp yordanmadığını araştırmaktır. Bu amaçla araştırmaya, farklı üniversitelerin sınıf öğretmenliği programı 4. sınıfına devam etmekte olan toplam 491 öğretmen adayı (kız=253, erkek=258) katılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirleyebilmek için Kan ve Akbaş (2005) tarafından geliştirilen “Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”nin araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan “Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”ne dönüştürülmüş formu; fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarını ölçmek için ise Riggs ve Enochs (1990) tarafından geliştirilen, Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (İki faktörden oluşmaktadır: Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi)” kullanılmıştır. Bulgulara göre; Öz-yeterlik İnancı öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %39’unu açıklamaktadır. Cinsiyetler açısından ele alındığında ise Öz-yeterlik İnancı kız öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %37’sini açıkladığı görülürken, erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %41’ini açıkladığı görülmektedir. Ayrıca, Sonuç Beklentisi puanları ne toplam grubun ne de farklı cinsiyetteki öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansını yordamaktadır.

Anahtar kelimeler: Öz-yeterlik, fen bilgisi öz-yeterliği, tutum, fen bilgisine yönelik tutum.

Abstract – *Pre-service Teachers’ Science Instruction Self-efficacy Beliefs as Predictor of Attitude toward Science Course* – The purpose of this study is to investigate that whether pre-service elementary teachers’ science instruction self-efficacy beliefs predicting pre-service elementary teachers’ attitude toward science course or not. The sample of the study consisted of 491 pre-service teachers (253 female, 258 male). In order to collect the data related with pre-service teachers’ attitude toward science course, Attitude Toward Chemistry Course Scale which was developed by Akbaş and Kan (2005), and converted by researcher in to Attitude Toward Science Course Scale, and in order to collect the data related with pre-service teachers’ science instruction self-efficacy beliefs, Pre-service Teacher Science Instruction Self-Efficacy Beliefs Scale (It consists of two subscale: Self-efficacy Beliefs and Outcome Expectations) which was developed by Riggs and Enochs (1990) and adapted into Turkish by Bıkmaz (2002) were used. Results showed that pre-service teachers’ Self-efficacy Beliefs predict 39% pre-service elementary teachers’ attitude toward science course variance for total

* Öner Çelikkaleli, Arş. Gör. MEÜ. Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü <celikkaleli@gmail.com>. Ahmet Akbaş, Doç. Dr. Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, OFMA Bölümü <aakbas@mersin.edu.tr>. Bu araştırma araştırmacılar tarafından yapılmış olan “Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançları ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının incelenmesi” adlı çalışmanın ikinci bölümüdür (birinci bölüm: Akbaş ve Çelikkaleli, 2006).

group. Furthermore, pre-service elementary teachers' Self-efficacy Beliefs predict 37% pre-service elementary teachers' attitude toward science course variance for female and %41 for male. Additionally, Outcome Expectations of pre-service elementary teachers did predict neither total group nor female and male pre-service teachers' attitude toward science course.

Key words: Self-efficacy, science instruction self-efficacy, attitude, attitude toward science course.

Giriş

İlköğretim birinci kademedeki görev alarak bu kademedeki öğrencilerin akademik, sosyal ve psikolojik yönden gelişmesinde büyük bir etkiye bulunabilecek öğretmen adayları ile ilgili araştırmalara ilgi giderek artmaktadır. Öğrenci davranışlarında istendik değişikliklerin sağlıklı ve başarılı bir biçimde gerçekleşebilmesi öğretmenin veya ileride bu işi yapacak olan öğretmen adaylarının başarılı birer öğretmen olmasıyla mümkün olabilecektir. İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin öğrencilerine başarılı bir biçimde vermeleri gereken birçok ders vardır ve bunların en önemlilerinden biri de fen bilgisi dersidir. İlköğretim birinci kademedeki fen bilgisi dersinin başarılı bir biçimde verilmesi öğrencilerin fen bilimleri ile ilgilenmesinde, meslek olarak fen bilimleri ile ilişkili bir meslek seçmesinde, ülkenin bilimsel ve teknolojik olarak kalkınmasında etkiye olabileceği açılarından önemlidir. Öğretmenlerin fen bilgisi alanında başarılı birer öğrenci yetiştirmeleri, onların fen bilgisi dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları (Naiper ve Riley, 1985; Schibeci ve Riley, 1986) ve fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları ile ilişkilidir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998; Ramey-Gassert ve Shryer, 1992; Scharmann ve Hampton, 1995). Bu açıdan değerlendirildiğinde, fen bilgisi dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip öğretmen adayının aynı zamanda fen bilgisi öğretiminde öz-yeterlilik inancının da yüksek olması beklenmektedir.

Fen Bilgisine Yönelik Tutum

Tutum kavramı farklı araştırmacılar tarafından değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Smith (1968, aktaran Kağıtçıbaşı, 1996) tutumu, “bir bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanmışken, Tezbaşaran (1997) “belirli nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi” olarak; Petty ve Cacioppo (1986) ise “genel olarak kişinin kendisi, diğer insan, objeler ve konular hakkındaki değerlendirmeleri” olarak tanımlamıştır. Bir çok tanımla yapılmış ve karşı tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç boyutlu bir psikolojik yapı olduğu bir çok yazar tarafından kabul edilen bir gerçektir (Dick, Carey, ve Carey, 2001; Driscoll, 2000; Kamradt ve Kamradt, 1999; Kağıtçıbaşı, 1996).

Fen bilgisine yönelik tutum olarak ele alındığında ise, “kişilerin fen bilgisi ile ilgili ders, görev, laboratuvar ve mesleklere yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri”

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

olarak tanımlanabilir. Newbill (2005), fen bilgisine yönelik tutumun “bilim insanlarının değerler yargıları, bilimin sosyal değeri, araştırmaya yaklaşım, fen bilgisiyle ilgili derslerden hoşlanma, fen bilimlerine ilgili olma ve fen bilimleriyle ilgili mesleklere ilgi duyma” gibi bileşenlerden oluştuğunu belirtmektedir.

Öğretmen adaylarının fen bilgisine yönelik tutumlarının onların öğretmenlik mesleğindeki başarıları üzerinde etkili olduğu yapılan birçok araştırmada ortaya konmuştur (Gürkan ve Gökçe 2001; Aydoğdu, 2000; Aycan, Arı, Türkoğuz, 2001; Ergin, Akgün, Küçüközer, Yakal, 2001). Yapılan bu araştırma sonuçları fen bilgisine yönelik olumlu tutuma sahip öğretmen adaylarının bu alanda olumsuz tutuma sahip öğretmenlerden akademik olarak daha başarılı olduklarını göstermektedir. Bu da eğitim öğretim ortamında öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine sağlayarak onların ileride bu konudaki derslerde akademik olarak daha başarılı olmalarına, fen bilgisi ile ilgili görevleri başarıyla yapabilmelerine ve bu alandaki bir mesleği seçerek çalıştıkları alanda üretken birer birey olmalarını sağlayabilecektir (Hills, Pettus ve Hedin, 1990). Çünkü Baykul’a (1990) göre “öğrencilerin derse yönelik tutumları ile ders başarıları arasında doğru orantılı bir ilişki bulunmaktadır”.

Fen Bilgisi Öğretimi Öz-yeterliği

Sosyal öğrenme teorisinin temel kavramı olan öz-yeterlik inancı [*self-efficacy belief*] Bandura (1977a ve 1986) tarafından “kişilerin bir performansı başarılı bir biçimde gerçekleştirebilmek için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargılar” olarak tanımlanmıştır. Bandura’ya (1986) göre, bireylerin kendilerine ilişkin sahip oldukları inançları, onların düşünce, duygu ve eylemlerini kontrol altında tutmalarına olanak vermektedir. Bu ise onların ne düşündüğünü, neye inandıklarını, nasıl hissettiklerini ve nasıl davrandıklarını etkilemektedir.

Bandura (1977), öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı olduğunu belirtmektedir. Bunlar; kişinin bizzat yaşamış olduğu başarılı performanslar, kişinin çevresindeki modeller tarafından sağlanan dolaylı deneyimler, çevreden kolayca ulaşılabilen sözel iknalar ve bireyin sahip olduğu fiziksel ve duygusal durumudur. Öz-yeterlik inancı bireylerin yaşamında önemli bir yere sahip olan (a) bilişsel süreçleri, (b) motivasyonel süreçleri, (c) duygusal süreçleri ve (d) seçim yapma süreçlerini etkileyebilmektedir (Bandura, 1997; 1990).

Öz-yeterlik inancı ile ilgili birçok alanda farklı disiplinler arası çalışmalar yapılmaktadır. Bu alanlardan belki de en önemlisi öğretmen öz-yeterlik inancına yönelik yapılan araştırmalardır. Çünkü Gibson ve Dembo’ya (1984) göre, öğretmen öz-yeterliği öğrenci çıktıları, başarısını ve tutumunu olumlu yönde etkileyen en önemli değişkendir. Ayrıca, öğretmenin sınıf içerisindeki davranışlarını ve öğretmeye yönelik

olumlu tutumlar geliştirmesiyle doğrudan ilgilidir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Bu açıdan ele alındığında ise, öğretmen öz-yeterlik inancı, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından “öğrencileri problemlili ya da düşük motivasyona sahip olsalar bile öğrenme süreçlerine etkide bulunarak istenilen eğitim sonuçlarını doğurabileceklerine ilişkin kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlanmıştır. Woolfolk-Hoy ve Hoy’a (1990) göre öğretmen öz-yeterlik inancı “öğrencilerin öğrenme davranışı” ile ilişkili çok az yapıdan biridir. Bu tanımlamalara göre, fen öğretime yönelik öz-yeterlik inancı, “öğretmenlerin fen öğretimini etkili ve verimli bir biçimde yapabileceklerine ve öğrencilerinin fen bilgisi dersine ilişkin başarılarını arttırarak onlarda istendik eğitim çıktıları alabileceklerine yönelik yetenekleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlanabilir.

Fen öğretimi öz-yeterliğinin ile ilgili olarak, Enochs ve Riggs (1990) “öğretmen inanç sisteminin ilköğretim birinci kademe fen öğretiminde önemli bir yere sahip olduğunu” vurgulamaktadırlar. Buna paralel olarak Romey-Gassert ve Shoyer’ye (1992) göre, bir öğretmenin fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı öğrencilerine fen bilgisi öğretme olasılığı düşük olacaktır. Riggs (1991) ise, fen bilgisi öğretimi ile ilgili düşük öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin öğrenme ile ilgili beklentileri yüksek olsa bile, fen bilgisi dersinin öğretiminden kaçınabileceklerini belirtmiştir.

Fen bilgisi öz-yeterlik inancı ile ilgili yapılan araştırmalarda Lent, Brown ve Larkin (1986) fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancının kişinin fen ve mühendislikle ilgili akademik başarıları, fen bilimleri ile ilgili kariyer seçimi, bu alandaki yeteneği ve fen bilimleri ile ilgili mesleklere ilgiyi yordadığını bulmuşlardır. Morgil, Seçken ve Yücel (2004) fen bilgisi öğretimi öz-yeterliği inancı ile öğretmenlerin mesleki başarıları arasında bir ilişki bulmuşlardır. Farklı bir çalışmada ise Altunçekiç, Yaman ve Koray, (2005) öğretmenlerin fen bilgisi öz-yeterlik inançları ile problem çözme becerileri arasında ilişki bulmuşlardır.

Yapılan literatür taraması ve ilgili araştırmalar incelendiğinde de görüldüğü gibi, öğretmenlerin başarılarını doğrudan ilgilendiren ve dolaylı olarak da onların öğrencilerinin akademik başarılarını etkileyen öğretmen tutumları ile onların tutumlarını olumlu ya da olumsuz bir biçimde gelişmesine katkıda bulunabilecek öz-yeterlik inançları arasında bir ilişkinin varlığından söz edilebilmektedir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inançlarının onların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığını araştırmaktır. Bu amaç ile aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- 1- Öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı onların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
- 2- Kız öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı onların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?
- 3- Erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı onların fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu, Dokuz Eylül Üniversitesi'nden 129 (%26,27), Balıkesir Üniversitesi'nden 46 (%9,36), Cumhuriyet Üniversitesi'nden 131 (26,68), Mersin Üniversitesi'nden 57 (%11,60), Ankara Üniversitesi'nden 40 (%8,14) ve Van 100. Yıl Üniversitesi'nden 88 (%17,92) olmak üzere toplam 491 sınıf öğretmeni aday öğrencisi oluşturmaktadır. Böylece, toplam 491 sınıf öğretmeni adayına ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma grubunun, 253'ü (%51,52) kız, 238'i (%48,47) erkek olup, bu öğrencilerden 296'sı (%60,28) normal öğretime devam etmekte, 195'i (%39,71) ise ikinci öğretime devam etmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının fen bilgisine ilişkin tutumlarını belirleyebilmek için Kan ve Akbaş (2005) tarafından geliştirilen Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Fen Bilgisine Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (FBDYTÖ) biçimine dönüştürülmüş formu ve öğretmen adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarını belirleyebilmek için ise Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği (SAFÖÖİÖ) kullanılmıştır.

Kimya Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Kan ve Akbaş (2005) tarafından lise öğrencileri için geliştirilmiş, 22 maddeden oluşan ve “kesinlikle katılmıyorum” ile “tamamen katılıyorum” biçiminde cevaplandırılan beşli *Likert* tipi bir ölçektir. Ölçeğin orijinali için yapılan geçerlik çalışmasında döndürülmüş temel bileşenler analizi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda ölçeğin 22 maddeden ve özdeğeri 1'in üzerinde olan üç alt faktörlü bir yapıdan oluştuğu gözlenmiştir. Birinci alt faktör (özdeğeri: 8,34; açıkladığı varyans: %37,90) on maddeden oluşmaktadır (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10) ve “olumlu duygu” olarak adlandırılmıştır. İkinci alt faktör (öz-değeri: 1,91; açıkladığı varyans: %8,68) yedi maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17) oluşmaktadır ve “olumsuz duygu” olarak adlandırılmıştır. Üçüncü alt faktör ise (öz-değeri: 1,15; açıkladığı varyans: %5,23) beş maddeden (18, 19, 20, 21, 22) oluşmaktadır ve “faaliyet” olarak adlandırılmıştır. Bu üç faktör birlikte ilgili tutum değişkenine ilişkin varyansın %52'sini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,50 ile 0,79 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde toplam test korelasyonlarının 0,40 ile 0,68 arasında değerler aldığı hesaplanmıştır. Ayrıca, ölçeğin benzer gruplarda aynı yapıyı verebileceğine ilişkin

kanıt sağlamak amacıyla çapraz geçerleme [*cross validation*] çalışması yapılmış ve ölçme aracının farklı gruplarda benzer yapıyı verdiği görülmüştür.

Ölçme aracının güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin tümüne ait *Cronbach α* güvenirliği 0,92, test tekrar test güvenirliği ise 0,92, birinci ve ikinci alt faktöre ilişkin *Cronbach α*; 0,87, test tekrar test güvenirliği 0,87 ve 0,88, üçüncü alt faktöre ilişkin *Cronbach α*; 0,78, test tekrar test güvenirliği ise 0,81 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin öğretmen adaylarının fen bilgisine dersine yönelik tutumlarını ölçmede geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olup olmadığını belirleyebilmek için ise ölçeğin orijinal maddelerinde “kimya dersi” yazan yerlere “fen bilgisi dersi” yazılmış ve uygulama yapılmıştır. Yapılan geçerlik çalışmasında ölçeğin orijinal formunda olduğu gibi 22 maddesinin de işlediği; özdeğeri 1’den büyük 3 alt faktörden oluştuğu gözlenmiştir. Birinci alt faktör (özdeğeri: 9,76; açıkladığı varyans: %44,38) on maddeden oluşmaktadır (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10). İkinci alt faktör (özdeğeri: 2,10; açıkladığı varyans: %9,54) yedi maddeden (11, 12, 13, 14, 15, 16 ve 17) oluşmaktadır. Üçüncü alt faktör ise (öz-değeri: 1,19; açıkladığı varyans: %5,42) beş maddeden (18, 19, 20, 21, 22) oluşmaktadır. Faktörler ölçeğin orijinalinde olduğu gibi adlandırılmıştır. Bu üç faktör birlikte ilgili tutum değişkenine ilişkin varyansın %59,35’ini açıklamaktadır. Ölçeği oluşturan maddelere ilişkin faktör yükleri 0,45 ile 0,80 arasında değişmektedir. Ölçeğin madde test korelasyonlarının 0,41 ile 0,73 arasında değerler aldığı hesaplanmıştır. Yapılan bu çalışmalar dışında ölçeğin farklı gruplarda benzer bir yapı gösterip göstermediği çapraz geçerleme çalışması [*cross validation*] ile test edilmiş ve sonuçta ölçeğin farklı gruplarda benzer yapıyı ölçtüğü görülmüştür.

Güvenirlik çalışmalarında ise ölçeğin tümüne ait *Cronbach α* güvenirliği 0,91; birinci alt faktöre ilişkin *Cronbach α* 0,91; ikinci alt faktöre ilişkin *Cronbach α* güvenirliği 0,88; üçüncü alt faktöre ilişkin *Cronbach α* güvenirliği 0,79 olarak bulunmuştur.

Yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmaları göz önüne alındığında Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nin öğretmen adaylarının fen bilgisine ilişkin tutumlarını belirlemek üzere kullanılabilir nitelikte olduğunu görülmektedir.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği

Riggs ve Enochs tarafından (1990) geliştirilen ve Bıkmaz (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği 21 maddeden oluşan beşli *Likert* tipi ölçme aracıdır. Ölçme aracında Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi olmak üzere iki alt faktör bulunmaktadır. Öz-yeterlik İnancı faktörü için hesaplanan *Cronbach α* güvenirlik katsayısı 0,89; Sonuç Beklentisi faktörü için *Cronbach α* güvenirlik katsayısı 0,69 ve ölçek toplamı için 0,85 olarak tespit edilmiştir (Bıkmaz, 2002). Ölçme aracından alınan puanların yükselmesi öğretmen adayının fen öğretimi öz-yeterliklerinin ve sonuç beklentilerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

Bu araştırma kapsamında toplanan verilerden ölçeğin Öz-yeterlik İnancı alt ölçeği için *Cronbach α* güvenirlik katsayısı 0,78; Sonuç Beklentisi alt ölçeği için ise 0,69; toplam ölçek için ise 0,75 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizi için SPSS paket programının 13.0 versiyonu kullanılmıştır. Öncelikle araştırma grubunun Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Daha sonra ise Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği'nin alt faktörlerinin (öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi) sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının yordayıp yordamadığını test etmek için çoklu regresyon analizi kullanılmıştır.

Elde edilen verilerin istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için hata payı üst sınırı 0,05 kabul edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma grubu ile ilgili betimsel istatistikler ve bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni yordayıp yordamadığına ilişkin regresyon analizi sonuçları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının FBDYTÖ ile SAFÖÖİÖ'nin öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi alt ölçeklerinden toplam grup ve cinsiyetlerine göre öğrenci sayıları ve aldıkları puanların ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1'de görüldüğü gibi, çalışma grubunu oluşturan toplam 491 sınıf öğretmeni adayının FBDYTÖ'den aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=74,08$; $ss=16,44$, SAFÖÖİÖ'nin öz-yeterlik inancı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=46,68$; $ss=6,64$ ve sonuç beklentisi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=28,69$; $ss=3,95$ 'tir. Cinsiyetler açısından ele alındığında ise, kız sınıf öğretmeni adaylarının FBDYTÖ'den aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=74,83$; $ss=16,19$, SAFÖÖİÖ'nin öz-yeterlik inancı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=46,39$; $ss=6,22$ ve sonuç beklentisi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=29,23$; $ss=3,92$; erkek sınıf öğretmeni adaylarının ise, FBDYTÖ'den aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=73,28$; $ss=16,70$, SAFÖÖİÖ'nin öz-yeterlik inancı alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=45,68$; $ss=7,06$ ve sonuç beklentisi alt ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması $\bar{X}=28,11$; $ss=3,90$ 'dır.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının FBDYTÖ ve SAFÖÖİÖ'nin Alt Ölçeklerinden Aldıkları Puanların Toplam Grup ve Cinsiyetlerine Göre *n*, Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Gruplar	Değişkenler	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>ss</i>
Toplam grup	FBDYTÖ	491	74,08	16,44
	Öz-yeterlik İnancı		46,68	6,64
	Sonuç Beklentisi		28,69	3,95
Kız	FBDYTÖ	253	74,83	16,19
	Öz-yeterlik İnancı		46,39	6,22
	Sonuç Beklentisi		29,23	3,92
Erkek	FBDYTÖ	238	73,28	16,70
	Öz-yeterlik İnancı		45,68	7,06
	Sonuç Beklentisi		28,11	3,90

Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin tüm grubu oluşturan sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öz-yeterlik inancı ile fen bilgisi dersine yönelik tutum arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=0,63$) olduğu; bu durumun diğer değişken kontrol altında tutulduğunda da devam ettiği ($r=0,62$) görülmektedir. Sonuç beklentisi ile fen bilgisi dersine yönelik tutum arasında pozitif ama düşük düzeyde ($r=0,15$) bir ilişki vardır. Ancak diğer değişken kontrol edildiğinde, bu korelasyonun daha da düşerek $r=0.06$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi birlikte, öğretmen adaylarının fen bilgisine yönelik tutum puanları ile yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,627$, $R^2=0,393$, $p<0,001$). Bu iki değişken birlikte öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %39’unu yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerindeki görece önem sırası; öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece öz-yeterlik inancı değişkeninin öğretmenlerin fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sonuç beklentisi değişkeni ise anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmen adaylarının fen bilgisine yönelik tutumunun yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

Tablo 2: Öz-yeterlik İnancı ve Sonuç Beklentisi'nin Sınıf Öğretmen Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-2,411	5,439	-	0,443	0,658	-	-
Öz-yeterlik İnancı	1,526	0,088	0,617	17,270	0,000	0,63	0,62
Sonuç Beklentisi	0,218	0,149	0,052	1,465	0,143	0,15	0,06

R=0,627; R²=0,393; F₍₂₋₄₈₈₎=158,18; p=0.001

$$FBDYT_{(\text{toplam grup})} = -2,411 + 1,526 \text{ Öz-yeterlik İnancı} + 0,218 \text{ Sonuç Beklentisi}$$

Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin kız sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öz-yeterlik inancı ile fen bilgisine dersine yönelik tutum arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin ($r=0,60$) olduğu; bu durumun sonuç beklentisi değişkeni kontrol altında tutulduğunda da aynen devam ettiği ($r=0,60$) görülmektedir. Sonuç beklentisi ile fen bilgisi dersine yönelik tutum arasında pozitif ancak düşük düzeyde ($r=0,11$) bir ilişki vardır. Öz-yeterlik inancı değişkeni kontrol edildiğinde, bu korelasyonun $r=0,05$ olarak hesaplandığı görülmektedir. Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi birlikte, öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile yüksek düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vermektedir ($R=0,611$, $R^2=0,373$, $p<0,001$). Bu iki değişken birlikte öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %37'sini yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin kız öğretmen adaylarının fen bilgisine dersine yönelik tutumları üzerindeki görece önem sırası; öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t-testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece öz-yeterlik inancı değişkeninin kız öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sonuç beklentisi değişkeni anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre kız öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumunun yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$FBDYT_{(\text{kız})} = -3,545 + 1,572 \text{ Öz-yeterlik İnancı} + 0,186 \text{ Sonuç Beklentisi}$$

Tablo 3: Öz-yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentisi'nin Kız Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-3,545	8,150	-	-0,435	0,664	-	-
Öz-yeterlik İnancı	1,572	0,131	0,605	12,070	0,000	0,60	0,60
Sonuç Beklentisi	0,186	0,208	0,045	0,896	0,371	0,11	0,06

R=0,611; R²=0,373; F₍₂₋₂₅₀₎=74,52; p=0.001

Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisinin erkek sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordayıp yordamadığına ilişkin çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'te görüldüğü gibi, yordayıcı değişkenlerle bağımlı değişken arasındaki ikili ve kısmi korelasyonlar incelendiğinde, öz-yeterlik inancı ile fen bilgisine dersine yönelik tutum arasında pozitif ve yüksek düzeyde bir ilişkinin (r=0,64) olduğu; bu durumun sonuç beklentisi değişkeni kontrol altında tutulduğunda da benzer düzeyde devam ettiği (r=0,63) görülmektedir. Sonuç beklentisi ile fen bilgisi dersine yönelik tutum arasında pozitif ama düşük düzeyde (r=0,18) bir ilişki vardır. Ancak öz-yeterlik inancı değişkeni kontrol edildiğinde, bu korelasyonun r=0,07 olarak hesaplandığı görülmektedir. Öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisi birlikte, öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanları ile yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir (R=0,641, R²=0,411, p<0,001). Bu iki değişken birlikte öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum varyansının %41'ini yordamaktadır.

Standardize edilmiş regresyon katsayısına (β) göre, yordayıcı değişkenlerin erkek öğretmen adaylarının fen bilgisine dersine yönelik tutumları üzerindeki göreceli önem sırası; öz-yeterlik inancı ve sonuç beklentisidir. Regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin t- testi sonuçları incelendiğinde ise, sadece öz-yeterlik inancı değişkeninin erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu görülmektedir. Sonuç beklentisi değişkeni anlamlı bir etkiye sahip değildir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumunun yordamasına ilişkin regresyon eşitliği (matematiksel model) aşağıda verilmiştir.

$$FBDYT_{(erkek)} = -1,498 + 1,484 \text{ Öz-yeterlik İnancı} + 0,249 \text{ Sonuç Beklentisi}$$

Tablo 4: Öz-yeterlik İnançları ve Sonuç Beklentisi'nin Erkek Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarını Yordamasına İlişkin Çoklu Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	B	Standart hata _B	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	-1,498	7,459	-	-0,201	0,841	-	-
Öz-yeterlik İnanç	1,484	0,121	0,627	12,290	0,000	0,64	0,63
Sonuç Beklentisi	0,249	0,218	0,058	1,141	0,255	0,18	0,07
R=0,641; R ² =0,411; F ₍₂₋₂₃₅₎ =82,048; p=0.001							

Tartışma ve Yorum

Yapılan regresyon analizleri sonuçlarına göre, öz-yeterlik inançları puanları tek başına tüm öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutum puanlarının %39'unu; kız öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının %37'sini; erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının ise %41'ini yordarken; sonuç beklentileri puanları onların hem toplam grup için hem de kız ve erkek öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde yordamamaktadır.

Bu bulgular, sosyal öğrenme teorisinin önemli kavramlarından biri olan öz-yeterlik inancının akademik başarının ve diğer psikolojik değişkenlerin en önemli yordayıcılarından biri olduğu (Bandura, 1977, 1982, 1984, 1986, 1991, 1997) varsayımını destekler niteliktedir. Ayrıca Bandura'nın bu varsayımını destekleyen araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir (Smith, Walker, Fields, Brookins, ve Seay, 1999; Smith ve Betz, 2002; Blake, Teri ve Rust, James 2002; D'Amico ve Cardaci, 2003; Lane, Lane ve Kyprianou, 2004; Gabriella ve Miglioretti, 2004; Kim ve Omizo, 2005; Pössel, Baldus, Horn, Groen, ve Hautzinger, 2005).

Bu araştırma bulguları açısından ele alındığında ise, bireylerin duygusal, bilişsel, motivasyonel süreçlerini ve yaptıkları seçimleri üzerinde etkili olabilen öz-yeterlik inancının öğretmen adaylarının bilişsel, duygusal ve davranışsal boyutlara sahip olan bir psikolojik yapı olan tutumlarını da etkilemesi ve bu değişken üzerinde olumlu veya olumsuz etkiye bulunması kaçınılmaz olacaktır. Öz-yeterlik inancının bilgilendirici kaynakları göz önünde bulundurulduğunda ise, fen bilgisi eğitimi derslerinde başarılı performanslar gösterebilen, uygulama derslerinde yaptıkları deneyleri gözlemleyerek dolaylı öğrenmeler sağlayabilen, derste başarılarından dolayı çevresinde önemli gördüğü kişilerden sözel geri bildirimler alabilen ve fizyolojik veya psikolojik durumu bu derste başarılı olabilmesine uygun olan öğretmen adaylarının buna paralel olarak bir gelişim gösteren fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde gelişmesine neden olabilecektir.

Diğer taraftan, sonuç beklentilerinin öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarını yordamaması araştırmanın ilginç bir bulgusu olarak değerlendirilebilir. Kişinin yaptığı herhangi bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini tahmin edebilmesi olarak tanımlanan sonuç beklentisi davranışların açıklanmasında öz-yeterlik inancından daha zayıf değişkendir. Bandura'ya (1977) göre, önemli olan kişinin bir davranışı başarıyla yapıp yapamayacağına ilişkin yargılarıdır. Çünkü bu yargılar kesin bazı sonuçları zaten doğuracaktır. Diğer bir deyişle, öz-yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adayları fen bilgisi dersinde istedikleri sonuçları doğurabilecek eylemleri yapabileceklerine inandıkları için sonuç beklentileri de buna uygun bir biçimde şekillenecek ve bu durum onların tutumları üzerinde daha az etkili olabilecektir.

Araştırma bulgularının tartışılıp yorumlanması sonucunda şu önerilerde bulunulabilir. Öncelikle, öğretmen adaylarını yetiştiren eğitim kurumlarının fen bilgisi eğitimine yönelik uygulama yapabilecekleri uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Çünkü yapılacak uygulamalar öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını yükseltirken onların fen bilgisine yönelik tutumlarını da olumlu yönde arttırabilecektir. Buna paralel olarak öğretmen adaylarının yetiştirecekleri öğrencilerin fen bilgisine yönelik olumlu tutum geliştirmelerini kolaylaştırabilecektir. Öğretmen adaylarının fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının önemli bir bölümü öz-yeterlik inançları ile açıklanabiliyorken motivasyon, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri gibi değişkenlerin yordama düzeyine yönelik araştırmalar yapılabilir. Son olarak ise öz-yeterlik inançları bilgilendirici kaynaklarından hangisinin fen bilgisi dersine yönelik tutumu ne kadar yordadığına ilişkin çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, A. ve Çelikleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Altunçekiç, A., Yaman S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu İli Örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Aycan, Ş., Aycan, N., Arı, E., ve Türkoğuz, S. (2001). Manisa Demirci Lisesi'nde kimya laboratuvar uygulamalarının kimya dersi başarısına etkisi üzerine bir çalışma. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiriler Kitabı, 486-489. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Aydoğdu, C. (2000). Kimya öğretiminde deneylerle zenginleştirilmiş öğretim ve geleneksel problem çözme etkinliklerinin kimya ders başarısı açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 29-31.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

- Bandura, A. (1984). Recycling misconception of perceived self-efficacy. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 231-255.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1990). *Reflection on nonability determinant of competence*. In Strenberg, R.J. ve Kolligian Jr., J. (Eds.), *Competence considered* (pp. 315-362). New Haven, CT: Yale University Press.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. NY: Freeman.
- Baykul, Y. (1990). *İlkokul beşinci sınıftan lise ve dengi okulların son sınıflarına kadar matematik ve fen derslerine karşı tutumda görülen değişimler ve öğrenci seçme sınavındaki başarı ile ilişkili olduğu düşünülen bazı faktörler*, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bıkmaz, H.F. (2002). Fen Öğretiminde Öz-yeterlik İnancı Ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Blake, T.R. ve Rust, J.O. (June 2002). Self-esteem and self-efficacy of college students with disabilities. *College Student Journal*, 36(2), 214-221.
- Britner, S.L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- D'Amico, A. ve Cardaci, M.. (2003). Relations among perceived self-efficacy, self-esteem, and school achievement. *Psychological Reports*, 92(3), 745-755.
- Dick, W., Carey, L., ve Carey, J. (2001). *The systematic design of instruction* (5th ed.). New York: Longman.
- Driscoll, M. P. (2000). *Psychology of learning for instruction* (2nd ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Enochs, L.G. ve Riggs, L.M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90, 694-706.
- Ergin, Ö., Akgün, D., Küçüközer H., ve Yakal, O. (2001). Deney ağırlıklı fen bilgisi öğretimi. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000 Bildiriler Kitabı, 345-348. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Gabriella, P. ve Miglioretti, M. (2004). Italian youth subculture: Collection, self-esteem, and self-efficacy. *Psychological Reports*, 95(2), 564-576.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gürkan, T. ve Gökçe, E. (2001). İlköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000, Bildiriler Kitabı, 188-192. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Hill, O., Pettus, W.C., ve Hedin, B. (1990). Three Studies of factors affecting the attitudes of blacks and female toward the pursuit of science and science-related careers. *Journal of Research in Science Teaching*, 27(4), 289-314.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve insanlar*. 9. Basım. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kamradt, T.F., ve Kamradt, E.J. (1999). Structured design for attitudinal instruction. In Reigeluth, C.M. (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Vol. 2, pp. 563-590). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kan, A. ve Akbaş, A. (2005). Lise öğrencilerinin kimya dersine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 227-237.

- Kim, B.S.K. ve Omizo, M.M. (2005). Asian and European American cultural values, collective self-esteem, acculturative stress, cognitive flexibility, and general self-efficacy among Asian American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(3), 412-419.
- Lane, J., Lane A.M. ve Kyprianou, A. (2004). Self-efficacy, self esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personalit*, 32,(3), 247-257.
- Lent, R.W. Brown, S.D., ve Larkin, K.C. (1986). Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career option. *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), 265-269.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*. 6(1), 62-72.
- Naiper, J.D. ve Riley, J.P (1985). Relationship between affective determinants and achievement in science for seventeen years olds. *Journal of Research in Science Teaching*, 12, 365-383.
- Newbill, P.L. (2005). *Instructional strategies to improve women's attitudes toward science*. Unpublished doctoral dissertation, Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University, Department of Curriculum and Instruction. VA-USA.
- Petty, R.E., ve Cacioppo, J.T. (1986). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in Experimental Social Psychology*, 19, 123-205.
- Pössel, P., Baldus, C., Horn, A B., Groen, G. ve Hautzinger, M. (2005). Influence of general self-efficacy on the effects of a school-based universal primary prevention program of depressive symptoms in adolescents: a randomized and controlled follow-up study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(9), 982-998.
- Riggs, I.M. (1991). Gender difference in primary science teacher-efficacy. Paper presented the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Riggs, I.M. ve Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument, *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- Ramey-Gassert, L., ve Shroyer, M.G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education*, 4, 26-34.
- Scharmann, L.S. ve Hampton, C.O. (1995). Cooperative learning and preservice elementary teacher science self-efficacy. *Journal of Science Teacher Education*, 6, 125-133.
- Schibeci, R.A. ve Riley J.P. (1986). Influence of students' background and perceptions on science attitudes and achievement. *Journal of research in Science Teaching*, 23, 177-187.
- Smith, E.P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C.C., ve Seay, R.C. (1999). Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence. *Journal of Adolescence*, 22(6), 867-880.
- Smith, H.M. ve Betz, N.E. (2002). An examination of efficacy and esteem pathways to depression in young adulthood. *Journal of Counseling Psychology*, 49(4), 438-448.
- Tezbaşaran, A. (1997) *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. İkinci Baskı. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tschanen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing on elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschanen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy. Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W.K. (1998). Prospective teachers' sense of efficacy and belief about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretme Özyetkinliğine Yönelik Ölçek Geliştirme ve Eğitim- Öğretme Özyetkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)

Adnan KAN*

Özet – Bu çalışmanın amacı, (1) öğretmen adaylarının eğitim-öğretme özyetkinliğine yönelik bir ölçek geliştirmek, (2) öğretmen adaylarının özyetkinliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve değerlendirmek, (3) öğretmen adaylarının eğitim-öğretme özyetkinlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçlar doğrultusunda araştırma eğitim fakültesinin çeşitli bölümlerinden mezun olan 307 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın birinci amacına ulaşabilmek için hazırlanan 25 maddelik denemelik eğitim-öğretme özyetkinlik ölçeği çalışma grubuna uygulanmış, elde edilen veriler üzerinden ölçeğin geçerlik ve güvenilirliğine kanıt sağlamak amacıyla faktör analizi, madde test korelasyonları, *Cronbach a* güvenilirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Tüm bu analizler sonucunda, öğretmen adaylarının eğitim-öğretme özyetkinliğini ölçmeye yönelik tatmin edici düzeyde geçerlik ve güvenilirliğe sahip bir ölçek oluşturulmuştur. Araştırmanın ikinci amacına ulaşabilmek için geliştirilen bu ölçek gruba uygulandıktan sonra tüm gruba ve çeşitli değişkenlere (bölüm, öğretim türü, cinsiyet) göre betimsel istatistikler hesaplanmış ve literatüre dayalı yorumlanmıştır. Araştırmanın üçüncü amacına ulaşabilmek için ise, toplanan veriler üzerinde t-testi ve varyans analizi yürütülmüştür. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeylerinin genel olarak yüksek olduğu ve öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri arasında cinsiyete ve mezun olunan öğretim türüne göre anlamlı farklılık olmamasına rağmen bölümlere göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Özyetkinlik, eğitim-öğretme özyetkinliği, öğretmen özyetkinliği, öğretmen özyetkinlik ölçeği.

Abstract – *Developing a Scale towards Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs and Assessing Pre-service Teachers' Self-efficacy Beliefs (The Mersin University Sample)* – The purpose of this study, (1) developing a scale for measuring teacher self-efficacy scale, (2) determining and evaluating teacher self-efficacy level of pre-service teacher (3) determining whether there were significant differences between pre-service teachers' self efficacy level according to some variables. The participants of this study were 307 pre-service teacher. Firstly, factor analysis, item-total test correlation coefficient, *Cra* reliability index and test-retest reliability coefficient have been calculated. As a result of these analysis, it has been found that the teacher self efficacy scale have had satisfied reliability and validity level. In order to reach the second purpose of the research, descriptive statistics have been calculated according to all participants and other variables. Some implications have been made with respect to literature. Lastly, in order to determine whether there were a significant

* Adnan Kan, öğretim üyesi; Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü; e-posta: <adnankan@mersin.edu.tr>.

differences between pre-service teachers' self efficacy mean score, "t" tests and ANOVA conducted on the data. As a result of these analysis, significant differences have been found between between pre-service teachers' self efficacy mean score according to department which teacher candidates graduated from.

Key words: Self efficacy, educating and teaching self efficacy, teacher self efficacy, teacher self efficacy scale.

Giriş

Eğitim programını uygulayan, yürüten ve değerlendiren öğretmen, eğitim ve öğretim sürecinin en önemli öğelerinden birisidir. Bu sebeple öğretmen nitelikleri, eğitim ve öğretimin kalitesini ve niteliğini etkileyen önemli bir unsurdur. Öğretmenlerin okul içinde ve dışında yaşadıkları ve karşılaştıkları bir çok problemler olduğu bir gerçektir. Hemen hemen bütün öğretmenler eğitim ve öğretim sürecinde problem olan bir çok durumla karşılaşmalarına rağmen, bazı öğretmenler öğretime yönelik daha olumlu ve pozitif bir tutuma ve motivasyona sahiptirler. Bu durumun bir çok sebebi olabilir ancak bunun en önemli nedenlerinden birisi öğretmenlerin özyetkinlik inançlarıdır (Rimm-Kaufman ve Sawyer, 2004). Bandura'ya (1997) göre yüksek özyetkinlik inancına sahip insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek zorunda oldukları durumlardan kaçmazlar ve problemi çözmek için kararlı bir şekilde çaba harcarlar. Düşük özyetkinlik inancına sahip insanlar ise, gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar.

Psikoloji ve eğitimle ilgili literatürde öz yeterlik kavramı üzerinde önemle durulmaktadır ve özyetkinlik kavramı eğitimle ilgili araştırmalarda geniş bir biçimde yer almaya başlamıştır. Araştırmacılar özellikle bu kavrama dönük iki alanda çalışmalarını yürütmüşlerdir. Bunlardan birincisini öz yeterlik inancı ve kariyer seçimi ve akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi oluşturmaktadır (Betz & Hackett, 1997; Caprara, Barbaranelli, Pastorelli & Cervone, 2004; Fouad & Smith 1996; Hampton & Mason, 2003; Lent & Maddux, 1997; Mini, 2004; Zimmerman & Kitsantas 2005). Tüm bu çalışmalar göstermiştir ki; özyetkinlik algısı akademik başarı, kariyer seçimi ve gelişiminin anlamlı ve iyi bir yordayıcısıdır. Bu sebeple de özyetkinlik inancı ve onun yapısı (hangi bileşenlerden oluştuğu vb.) eğitim, psikoloji, danışmanlık ve rehberlik gibi alanlar için önemli bir konu olmuştur. İkinci olarak ise, öğretmen özyetkinliğinin ilişkili olduğu değişkenler araştırmalara konu olmuştur. Bu çalışmaların sonucunda eğitim süreciyle ilgili bir çok değişkenin öğretmen özyetkinliğiyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmaların sonuçlarına göre öğretmen özyetkinliği; öğrenci başarısı ve motivasyonu (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Moore & Esselman 1992; Ross, Gray & Gray, 2003), öğretim programını uygulama ve yürütme başarısı (Guskey, 1988; Stein & Wang 1988), öğrencilerin kendilik algısı (self esteem) ve tutumları (Borton 1991; Cheung & Cheng, 1997), öğretmenlerin sınıf yönetim stratejileri ve becerisi (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), öğretmenlerin yenilikleri (yeni yöntem, program vb) benimsemesi (Fuchs, Fuchs ve Bishop, 1992), öğretmenin mesleki bağlılığı (Colidarcı,

1992), öğretmen stresi ve tükenmişliği (Bliss & Finneran 1991) vb. gibi bir çok değişkenle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda göstermektedir ki öğretmen özyetkinliği eğitimde önemli ve anahtar bir role sahiptir. Bu kavramın eğitimdeki önemi ve rolünden dolayı ölçülmesi ve ölçme araçlarının geliştirilmesi önemli ve öncelikli bir konu haline gelmiştir (Moran & Hoy 2001). Yapılan çalışmalar sonucunda, yüksek özyetkinlik algısının hem bir çok olumlu öğretmen davranışı hemde öğrenci ürünleri ile ilişkili olduğu ortaya konulduğu için gerek öğretmen yetiştirme sürecinde gerekse hizmet içi süreçte öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Bandura 1997; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001).

Öğretmen özyetkinliği, aralarında motivasyonu düşük ve problemli öğrenciler olsa bile öğretmenlerin, istedik öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmaya dönük olarak kendilerinin ne derece yeterli olduğuna ilişkin inancı yada algısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Özyetkinlik algısı bireyin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek yeterlik düzeyini yansıtmaktan daha çok, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarını yansıtır (Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Bandura (1977, 1997) özyetkinliğin çok boyutlu bir yapı olarak ölçülebileceğini fakat araştırmacıların özel bir içerik ve aktivite boyutuna odaklanarak özyetkinlikten oldukça yararlanabileceklerini belirtmiştir. Bu noktada, araştırmacıların özyetkinliğin genel bir değerlendirmesini yapmaktan ziyade, verilen özel bir aktiviteye yönelik bir özyetkinlik değerlendirmesini yapmalarının daha uygun olacağı düşünülmektedir (Pajares ve Graham, 1999; Pajares ve Miller, 1994). Yurt dışında öğretmen özyetkinliğini ölçmeye dönük bir çok ölçek geliştirilmiştir (Guskey, 1981; Ashton ve ark., 1982; Gibson ve Dembo, 1984; Bandura, 1990; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Bu çalışmalar sonucunda öğretmen özyetkinliğine ilişkin tek faktörlü yada birbiriyle ilişkili iki faktörlü yapılara ulaşılmıştır. Bu çalışmada ülkemiz koşullarına uygun olarak öğretmenlerin eğitime ve öğretim özyetkinliklerine yönelik ölçme aracı geliştirilmiştir.

Bu çalışmanın amacı, öncelikle eğitim, öğretim açısından bu derece önemli olan öğretmen eğitim-öğretim özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirmek, daha sonra öğretmen adaylarının eğitime, öğretim özyetkinlik düzeylerini tespit ederek çeşitli değişkenlere (cinsiyet, bölüm, öğretim türü) göre öğretmen adaylarının eğitime, öğretim özyetkinlik düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

Yöntem

Çalışma Grubu

Araştırma, eğitim fakültesini 2005-2006 yılında bitiren 307 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Çalışma grubunun 124'ünü (%40) erkek, 183'ünü (%60) ise kız öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bölümlere ve öğretim türlerine göre öğretmen adaylarının sayıları Tablo 2'de çeşitli değişkenlere göre görülebilir.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinliğine yönelik geliştirilen ölçeğin geçerlik ve güvenirliğine kanıt bulmak amacıyla faktör analizi, madde test korelasyonları, *Cronbach a* güvenirlik katsayısı ve test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının özyetkinliklerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek ve değerlendirilmek amacıyla, tüm gruba ve çeşitli değişkenlere göre (bölüm, öğretim türü, cinsiyet) betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla toplanan veriler üzerinde t-testi ve varyans analizi yürütülmüştür.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen eğitime-öğretme özyetkinlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçme aracını geliştirmek için öncelikle özelliğe ilişkin literatür taraması yapılmış (Guskey, 1981; Ashton ve ark., 1982; Gibson ve Dembo, 1984; Bandura, 1986; Bandura 1997; Pajares ve Miller, 1994; Pajares ve Graham, 1999; Tschannen-Moran ve Woolfok-Hoy, 2001; Pajares, Hartley ve Valiente, 2001), bu konuda geliştirilen ölçme araçları ve Bandura (1995) tarafından hazırlanan özyetkinlik ölçeği rehber kitabı [*guide for constructing self-efficacy scale*] kullanılmış gerek maddelerin formatı gerekse puanlama bu rehber göre hazırlanmıştır.

Çalışmada ölçek maddelerinin içeriğinin belirlenmesi ve yazılmasına, MEB tarafından bir çok üniversiteye mensup akademisyenlerden oluşan bir komisyon tarafından belirlenen öğretmen yeterlikleri rehberlik etmiştir. Bu komisyon tarafından öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlikler üç alanda toplanarak tanımlanmıştır. Bunlar; (1) genel kültür, (2) özel alan ve (3) eğitime-öğretme yeterlikleridir. Eğitime-öğretme yeterliği bu komisyon tarafından eğitim sürecinde öğretmenin, belli bir özel alana ilişkin bilgi, beceri ve tutumları başkalarına öğretme veya onların öğrenilmesi için uygun fırsat ve olanakları yaratma durumu olarak tanımlanmıştır (MEB, 2006). Daha önce oluşturulan ve uyarlama ölçekler üzerinden çalışmanın yürütülmemesinin sebebi, komisyon tarafından öngörülen bu yeterliklerin ülkemiz gerçeğini daha iyi yansıtacağı ve kültürümüze daha uygun olduğu düşüncesidir. Aynı zamanda komisyonun belirlediği bazı yeterlik maddelerinin literatürdeki özyetkinlik ölçeklerinde yer alan maddelerle büyük benzerlik göstermektedir. Komisyon tarafından belirlenen eğitime ve öğretme yeterliği maddeleri Bandura'nın (1995) hazırlamış olduğu özyetkinlik ölçeği hazırlama kılavuzu rehberliğinde düzenlenmiş ve 30 madde yazılmıştır. Oluşturulan madde, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının görüşlerine sunulmuştur. Yapılan inceleme sonucunda araştırma için geliştirilen araçtan birbirini içerdikleri düşünülen ve iyi ifade edilmemiş maddeler çıkarılarak deneme uygulaması için 25 maddelik ölçek oluşturulmuştur.

Bulgular ve Yorum

Hazırlanan 25 maddelik denemelik ölçek eğitim fakültesinden 2005-2006 eğitim-öğretim yılında mezun olan 307 öğretmen adayına uygulanmıştır. Öğretmen adayları her bir maddeyi okuduktan sonra özyetkinliklerinin düzeyine göre maddeye 0 (kendime güvenmiyorum) ve 100 (tamamen güveniyorum) şeklinde tepkilerini belirtmişlerdir. Puanlama formatının bu şekilde olması Bandura (1995) ve Pajares, Hartley ve Valiente'nin (2001) çalışmalarının sonuçlarına dayalı olarak belirlenmiştir. Bu çalışmalarda *Likert* tipi ölçek ile 0-100 ölçeği madde ayırıcılık gücü indeksi ve geçerlik bağlamında birbirleriyle karşılaştırılmış ve özyetkinliğin ölçülmesinde 0-100 ölçeğinin daha iyi sonuçlar ürettiği belirlenmiştir.

Uygulama sonucunda elde edilen veriler üzerinde ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak ve bu yolla yapı geçerliğine kanıt sağlamak için açıklayıcı [*explatory*] faktör analizi uygulanmıştır. Analiz sonucunda ortaya çıkan faktörlerin birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünden eğik döndürme [*oblique rotation*] ve oblimin metod seçilmiştir. Bütün analizler SPSS 11,5 paket programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

Faktör analizi sonucunda birden fazla faktöre yük veren 4 madde (17, 19, 20, 21) ölçekten çıkarıldıktan sonra ölçeğin 21 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Faktör yükleri ve iki faktöre ait varyans açıklama oranları Tablo 1'de verilmiştir. Faktör yükleri madde ve faktör arasındaki ilişkinin göstergesidir. Faktör yükünün 0,40 ve üstünde olması maddenin faktörle aynı şeyi ölçtüğünün kanıtı olarak kullanılmıştır. Tablo 1 incelendiğinde iki faktöre ait maddelerin tamamının faktör yüklerinin 0,40'ın üzerinde olduğu görülebilir. Birinci faktöre ait 11 maddenin (2, 3, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 16, 18) öğretimi planlama ve değerlendirme ikinci faktöre ait 10 maddenin (1, 4, 5, 9, 10, 15, 22, 23, 24, 25) ise öğrencileri tanıma ve rehberlik etmeye ilişkin olduğu söylenebilir. Birinci faktöre ait varyans açıklama oranı %52, ikinci faktörün toplam varyansı açıklama oranı ise %7 olarak bulunmuştur. Ölçeği oluşturan maddelere ait faktör yükleri 0,45 ile 0,92 arasında değişmektedir. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde (iki alt faktörlü) yapı geçerliğine sahip olduğuna ilişkin kanıt olarak kullanılabilir. Faktör analizi sonucunda elde edilen bu iki faktör arasında pozitif ve yüksek ilişki ($r=0,66$; $p<0,01$) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulguya dayanarak ölçeğin tek faktörlü fakat iki bileşenli bir yapıya sahip olduğu söylenebilir. Ölçeğin madde geçerliğine ve homojenliğine ilişkin olarak madde-test korelasyonları hesaplanmış ve sonuç olarak madde-test korelasyonlarının 0,56 ile 0,76 arasında değerler aldığı bulgulanmıştır. Tüm bu bulgular ölçek maddelerinin geçerliğine ve aynı yapıyı ölçtüğüne kanıt olarak kullanılabilir. Ayrıca bu bulgular daha önce yurt dışında öğretmen özyetkinliğini ölçmeye dönük yürütülen ölçek geliştirme çalışmalarının sonuçlarını destekler niteliktedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin olarak, tüm ölçek için ve her bir alt ölçek için ayrı ayrı *Cronbach a* güvenilirlik katsayıları ve tüm grup içinden *random* sayılar tablosu kullanmak suretiyle tesadüfi olarak belirlenen 70 kişiye uygulamanın yapıldığı tarihten

Tablo 1: Özyetkinlik Ölçeğine İlişkin Geçerlik ve Güvenirliğe Ait Analiz Sonuçları

<i>Madde</i>	<i>Faktör yükü ve madde-test korelasyonu</i>	
	<i>Faktör 1</i>	<i>Faktör 2</i>
7- Eğitim programı ve amaçlar doğrultusunda gerekli öğretim materyallerini geliştirebilirim.	0,92 (0,60)	
16- Öğretimin ve programın ihtiyaçları doğrultusunda öğretim materyallerini etkin bir biçimde kullanabilirim.	0,79 (0,72)	
3- Öğrencilerin ilgi, gereksinim ve düzeylerine uygun planlar (yıllık, günlük, ünite) geliştirebilirim.	0,79 (0,62)	
13- Öğretim planı ve amaçlar çerçevesinde uygun öğretim yöntem ve tekniklerini etkin bir biçimde kullanabilirim.	0,79 (0,76)	
6- Öğretim süreci içinde amaçlar doğrultusunda gerekli öğretim etkinliklerini tasarlayabilirim.	0,75 (0,70)	
14- Öğrencilerin bilgi ve becerilerine ilişkin davranışları ne derece kazandığını belirleyebilmek için gerekli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini etkin bir biçimde kullanabilirim.	0,69 (0,71)	
2- Öğretim planı ve amaçlar çerçevesinde uygun öğretim stratejilerini etkin bir biçimde kullanabilirim.	0,64 (0,75)	
11- Öğrencilerin duyuşsal, fiziksel, sosyal ve psikolojik gelişimini değerlendirebilmek için formal ve informal değerlendirme yöntemlerini etkin biçimde kullanabilirim.	0,61 (0,72)	
12- Öğrencilerin öğrenme biçimindeki farklılıkları anlayabilir ve bu farklara uygun öğrenme fırsatları oluşturabilirim.	0,56 (0,76)	
8- Öğrencilerin fiziksel, duyuşsal ve psikomotor özelliklerine uygun öğrenme deneyimleri kazanmalarını sağlayabilirim.	0,54 (0,76)	
18- Öğrenme ve öğretme sürecinde eğitim teknolojisini etkin bir biçimde kullanabilirim.	0,45 (0,58)	
24- Öğrencilerle, onların kişisel, sosyal ve psikolojik özelliklerini göz önünde bulundurarak etkin bir iletişim kurabilirim.		0,88 (0,71)
23- Öğrencilerin birbirleriyle etkili iletişim kurabilmeleri için gerekli ortamı hazırlayabilirim.		0,85 (0,74)
22- Sınıf ortamında doğabilecek bireysel ve grup sorunlarıyla rahatlıkla başa çıkabilirim.		0,82 (0,64)
9- Öğrencilerin derslerdeki başarıları ile ilgili gereken rehberlik faaliyetlerini gerçekleştirebilirim.		0,76 (0,56)
10- Öğrencilerin kendilerini etkili bir biçimde ifade edebilecekleri bir eğitim ortamı oluşturabilirim.		0,68 (0,70)
5- Öğrencilerin derse aktif bir biçimde katılımını sağlayabilirim.		0,66 (0,64)
4- Öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak sınıf ortamı oluşturabilirim.		0,56 (0,72)
1- Öğrencileri çeşitli özellikleri (fiziksel, sosyal, psikolojik, zihinsel, psikomotor) ile tanıyabilirim		0,52 (0,57)

Tablo 1: (devam ediyor)

Madde	Faktör yükü ve madde-test korelasyonu	
	Faktör 1	Faktör 2
25- Öğretim süreci içinde motivasyon, pekiştireç, ipucu, dönüt, düzeltme gibi değişkenleri etkin bir biçimde tasarlayıp kullanabilirim.		0,47 (0,64)
15- Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkarabilir onları bu doğrultuda yönlendirebilirim.		0,45 (0,69)
Özdeğer	10,84	1,46
Toplam varyansı açıklama oranı (%)	52	7
Cr α güvenirlik katsayısı (alt ölçek)	0,93	0,91
Cr α güvenirlik katsayısı (tüm ölçek)		0,95
Test-tekrar test güvenirlik katsayısı (alt ölçek)	0,87	0,85
Test-tekrar test güvenirlik katsayısı (tüm ölçek)		0,86

Not: Madde-test korelasyonları parantez içerisinde verilmiştir.

üç hafta sonra ölçek yeniden uygulanmış ve test-tekrar test güvenirliği hesaplanmıştır. Tüm bu sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir. Ölçeğin tümüne ait *Cr α* güvenirliği; 0,95, test-tekrar test güvenirliği ise 0,86, birinci alt faktöre ait *Cr α* güvenirliği; 0,93, test-tekrar test güvenirliği 0,87, ikinci alt faktöre ait *Cr α* güvenirliği; 0,91, test-tekrar test güvenirliği 0,85 olarak bulunmuştur. Tüm bu bulgular ölçeğin tatmin edici düzeyde güvenirliğe sahip olduğunu destekler niteliktedir.

Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyeterkinlik düzeylerini belirlemek amacıyla betimsel istatistikler hesaplanmış ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2’de yer alan betimsel istatistikler incelendiğinde ve tüm ölçekten elde edilebilecek maksimum puanın 2.100, alt ölçeklerden elde edilebilecek maksimum puanların da sırasıyla 1.100 ve 1.000 olduğu düşünüldüğünde; tüm gruba ilişkin eğitime-öğretme özyeterkinlik düzeyinin hem tüm ölçek bazında hem de alt ölçekler bazında yüksek olduğu söylenebilir. Ayrıca grupta yer alan bireylerin ölçülen özellik açısından homojen olduğu bağlı değişim katsayısına ve standart sapmaların değerlerinin küçüklüğüne dayanarak söylenebilir. Tüm gruba ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde, tüm ölçeğe ve alt ölçeklere ait puan dağılımlarının hafif sola çarpık ve basık fakat normale yakın bir dağılıma sahip olduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının sıfır olması dağılımın normal olduğunun, sıfırdan uzaklaşması ise standart normal dağılımdan uzaklaşıldığının göstergesidir. İstatistiksel analizler için dağılımların mükemmel bir şekilde simetrik olması gerekmez ancak Cinsiyete göre değerlendirildiğinde, Hem erkek öğretmen adaylarının hem de kız öğretmen adaylarının tüm ölçek ve alt ölçeklerden elde edilebilecek maksimum puanlar göz önünde tutulduğunda özyeterkinlik düzeylerinin yüksek olduğu her iki grupta da hem

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğrencilerin Eğitime-Öğretme Özyetkinlik Ölçeğinden Elde Ettikleri Puanlara İlişkin Betimsel İstatistikler

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Ranj	Min.	Max.	Çarpıklık	Basıklık	V (%)
Tüm grup	307	1.684 (1) 862 (2) 821 (3)	189 110 90	890 560 420	1.180 520 580	2.070 1.080 1.000	-0,17 -0,37 -0,20	-0,44 -0,08 -0,41	11,22 12,76 10,96
Cinsiyet	<i>Erkek</i>	124	1.673 851 821	185 110 86	830 550 370	2.010 1.070 990	-0,42 -0,55 -0,39	-0,25 0,20 -0,37	11,06 12,93 10,48
			1.691 870 821	192 110 93	860 490 420	2.070 1.080 1.000	-0,04 -0,25 -0,10	-0,58 -0,32 -0,42	11,35 12,64 11,33
		183							
	<i>Kız</i>	124	1.673 851 821	185 110 86	830 550 370	2.010 1.070 990	-0,42 -0,55 -0,39	-0,25 0,20 -0,37	11,06 12,93 10,48
			1.691 870 821	192 110 93	860 490 420	2.070 1.080 1.000	-0,04 -0,25 -0,10	-0,58 -0,32 -0,42	11,35 12,64 11,33
		183							
Bölümler	<i>Matematik Öğrt.</i>	24	1.565 812 752	135 72 70	540 260 280	1.280 660 900	-0,26 -0,54 0,08	-0,31 -0,35 -0,50	8,63 8,87 9,31
			1.690 848 841	249 148 106	860 540 330	2.040 1.060 990	-0,36 -0,54 -0,10	-0,63 0,00 1,35	14,73 17,45 12,60
		20							
	<i>PDR</i>	20	1.690 848 841	249 148 106	860 540 330	2.040 1.060 990	-0,36 -0,54 -0,10	-0,63 0,00 1,35	14,73 17,45 12,60
			1.600 804 795	225 137 97	720 450 370	2.020 1.050 1.000	0,44 0,24 0,40	-0,62 -0,78 -0,06	14,06 17,04 12,20
		17							
	<i>TYL-Sosyal Alan</i>	17	1.600 804 795	225 137 97	720 450 370	2.020 1.050 1.000	0,44 0,24 0,40	-0,62 -0,78 -0,06	14,06 17,04 12,20
			1.701 869 832	145 86 74	690 470 400	2.050 1.080 990	-0,11 -0,33 -0,21	0,09 0,78 0,66	8,52 9,90 8,89
		65							
	<i>Sınıf Öğrt.</i>	65	1.701 869 832	145 86 74	690 470 400	2.050 1.080 990	-0,11 -0,33 -0,21	0,09 0,78 0,66	8,52 9,90 8,89
			1.656 846 810	194 120 88	700 450 340	2.040 1.060 980	0,18 -0,30 0,05	-0,87 -0,63 -0,55	11,71 14,18 10,86
		27							
	<i>Fen Bilgisi Öğrt.</i>	27	1.656 846 810	194 120 88	700 450 340	2.040 1.060 980	0,18 -0,30 0,05	-0,87 -0,63 -0,55	11,71 14,18 10,86
			1.670 853 816	191 109 95	850 470 420	2.220 1.070 1.000	-0,36 -0,30 -0,62	-0,38 -0,53 0,00	11,44 12,78 11,64
		57							
	<i>Türkçe Öğrt.</i>	57	1.670 853 816	191 109 95	850 470 420	2.220 1.070 1.000	-0,36 -0,30 -0,62	-0,38 -0,53 0,00	11,44 12,78 11,64
			1.755 906 848	176 101 83	730 450 380	2.040 1.080 990	-0,33 -0,47 -0,35	-0,20 0,21 -0,29	10,03 11,15 9,79
		61							
	<i>İngilizce Öğrt.</i>	61	1.755 906 848	176 101 83	730 450 380	2.040 1.080 990	-0,33 -0,47 -0,35	-0,20 0,21 -0,29	10,03 11,15 9,79
			1.690 871 819	212 119 103	860 480 380	2.070 1.070 1.000	-0,20 -0,42 -0,09	-0,48 -0,14 -0,69	12,54 13,66 12,58
		36							
	<i>Okul Öncesi Öğrt.</i>	36	1.690 871 819	212 119 103	860 480 380	2.070 1.070 1.000	-0,20 -0,42 -0,09	-0,48 -0,14 -0,69	12,54 13,66 12,58

Not: (1): Toplam ölçeğe ait istatistikleri; (2): 1. Alt faktöre ait istatistikleri ; (3): 2. Alt faktöre ait istatistikleri V: Bağlı değişim katsayısını, SS: Standart sapmayı ifade etmektedir.

Tablo 2: (devam ediyor)

<i>Değişken</i>	<i>N</i>	$\overline{X}$	<i>SS</i>	<i>Ranj</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>Çarpıklık</i>	<i>Basıklık</i>	<i>V (%)</i>	
Öğretim kademesi	<i>Türkçe öğrt. birinci öğretim</i>	28	1.644	193	850	1.220	2.070	-0,07	0,36	11,74
			840	107	470	600	1.070	-0,01	0,28	12,74
			803	104	420	580	1000	-0,48	-0,02	12,95
	<i>Türkçe öğrt. ikinci öğretim</i>	29	1.695	229	660	1.280	1.940	-0,69	-0,68	13,51
			865	111	360	660	1.020	-0,62	-0,82	12,83
			830	86	330	620	950	-0,74	-0,09	10,36
	<i>İngilizce öğrt. birinci öğretim</i>	30	1.756	156	660	1.380	2.040	-0,26	-0,27	8,88
			896	129	550	520	1.070	-0,93	1,21	14,40
			838	97	360	610	970	-0,46	-0,42	11,58
	<i>İngilizce öğrt. ikinci öğretim</i>	31	1.735	219	870	1170	2.040	-0,65	0,27	12,62
			903	91	430	650	1.080	-0,55	0,80	10,08
			852	73	260	730	990	-0,02	-1,00	8,57
	<i>Sınıf öğrt. birinci öğretim</i>	33	1.685	156	690	1.360	2.050	0,21	0,21	9,26
			859	88	470	610	1.090	-0,47	1,87	10,24
			826	86	380	590	970	-0,36	0,25	10,41
	<i>Sınıf öğrt. ikinci öğretim</i>	32	1.718	132	520	1.480	2.000	0,21	-0,41	7,68
			879	85	350	680	1.030	-0,16	-0,32	9,67
			839	59	240	750	990	0,65	0,05	7,03

Not: (1): Toplam ölçeğe ait istatistikleri; (2): 1. Alt faktöre ait istatistikleri ; (3): 2. Alt faktöre ait istatistikleri V: Bağlı değişim katsayısını, SS: Standart sapmayı ifade etmektedir.

alt ölçekler hem de tüm ölçek bazında yüksek puanlarda yığılmanın olduğu fakat erkek öğretmen adaylarında yüksek puanlara yığılmanın kız öğretmen adaylarına nazaran daha fazla olduğu çarpıklık katsayılarına dayanarak söylenebilir. Bağlı değişim katsayısı ve standart sapma değerleri göz önüne alındığında ise her iki grupta da yer alan öğretmen adaylarının ilgili değişkene ait puan dağılımı bakımından benzeşik olduğu söylenebilir.

Bölgümlere göre değürlendirildiğinde, tüm ölçek ve alt ölçekler bazında en yüksek ortalamaya sahip grubun İngilizce öğretmenliğı grubu, en düşük ortalamalara sahip grubun ise toplam ölçek puanı ve ikinci alt ölçek bazında matematik öğretmenliğı, birinci alt ölçek bazında ise sosyal bilimler tezsiz yüksek lisans grubu olduğu gözlenmiştir. Bağlı değüişim katsayıları ve standart sapmalar göz önüne alındığında ilgili değüışkene ait puan dağılımı bakımından en heterojen grupların PDR ve TYL-sosyal alan öğretmenliğı, en homojen grupların ise matematik öğretmenliğı ve sınıf öğretmenliğı olduğu söylenebilir. Çarpıklık ve basıklık katsayıları göz önüne alındığında, TYL-sosyal alan öğretmenliğı, fen bilgisi öğretmenliğı ve matematik öğretmenliğı hariç diğüer bütün bölümlerde hem tüm ölçek hem de alt ölçekler bazında

puan dağılımının sola çarpık olduğu diğer bir ifadeyle yüksek puanlarda yığılmanın olduğu söylenebilir. TYL-sosyal alan öğretmenliği grubunda hem alt ölçekler hem de tüm ölçekten elde edilen puan dağılımının, fen bilgisi grubunda tüm ölçekten ve ikinci alt ölçekten elde edilen puan dağılımının, matematik öğretmenliğinde ise sadece ikinci alt ölçeğe ilişkin puan dağılımının çok azda olsa sağa çarpık olduğu diğer bir ifadeyle bu gruplarda puanlardaki yığılmanın daha çok düşük puanlarda olduğu söylenebilir.

Öğretim türlerine göre değerlendirildiğinde, tüm ölçek ve alt ölçekler bazında en yüksek ortalamaya sahip grubun İngilizce öğretmenliği (ikinci öğretim) olduğu gözlenmiştir. Bağlı değişim katsayıları ve standart sapmalar göz önüne alındığında ilgili değişkene ait puan dağılımı bakımından en heterojen grubun hem alt ölçekler hem de tüm ölçek bazında Türkçe öğretmenliği (ikinci öğretim) olduğu söylenebilir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık katsayılarına dayanarak sınıf öğretmenliği birinci öğretimde tüm ölçekten elde edilen puan dağılımının, Sınıf öğretmenliği ikinci öğretimde ise hem tüm ölçekten elde edilen hem de ikinci alt ölçekten elde edilen puan dağılımlarının azda olsa sağa çarpık diğer tüm gruplarda ise tüm ölçeğe ve alt ölçeklere ait puan dağılımlarının sola çarpık olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere toplanan veri üzerinde bağımsız gruplar için t testi uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir.

Öğretmen adaylarının hem eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden hem de alt ölçeklerden elde ettikleri puan ortalamaları arasında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak manidar bir fark bulunamamıştır. Bu durum eğitim ve öğretim özyetkinliği açısından gruplar arasında fark olmadığı ve eğitim ve öğretim özyetkinliği üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere toplanan veriler üzerinde varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4'e göre öğretmen adaylarının eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mezun oldukları bölümlere göre istatistiksel olarak manidar bir şekilde farklılaştığı görülmektedir. Bu farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere yapılan *Tukey* testi sonuçlarına göre sınıf öğretmenliği ve İngilizce öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden ve öğrencileri tanıma ve rehberlik etme alt ölçeğinden (ikinci alt ölçek) elde ettikleri puan ortalamaları ile matematik öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının bu ölçeklerden elde ettiği ortalamalar arasında, İngilizce ve sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca İngilizce öğretmenliği

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Eğitime-Öğretme Özyetkinlik Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Analiz Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	p
Toplam ölçek	Erkek	124	1673	185	-0,85	0,39
	Kız	183	1691	192		
1. alt ölçek (öğretimi planlama ve değ.)	Erkek	124	851	110	-1,47	0,14
	Kız	183	870	110		
2. alt ölçek (öğrenci tanıma ve rehberlik)	Erkek	124	822	87	-0,007	0,99
	Kız	183	822	94		

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Eğitime-Öğretme Özyetkinlik Düzeylerinin Bölüm Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığına İlişkin Bulgular

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Toplam	Gruplar arası	799.460	7	114.209	3,335	0,00*	Mat.-Sınıf Öğ. Mat.-İng. Öğ.
	Gruplar içi	10.135.421	299	34.241			
	Toplam	10.934.881	306				
1. alt ölçek	Gruplar arası	251.090	7	35.870	3,077	0,00*	Mat.-İng. Öğ. SB.TYL-İng. Öğ.
	Gruplar içi	3.450.860	299	11.658			
	Toplam	3.701.950	306				
2. alt ölçek	Gruplar arası	184.981	7	26.426	3,372	0,00*	Mat.Öğ.-PDR Mat. Sınıf Öğ. Mat.-İng. Öğ.
	Gruplar içi	2.319.987	299	7.838			
	Toplam	2.504.968	306	114.209			

* p<0,01

(birinci alt ölçek) alt ölçeğinden elde ettiği puan ortalaması ile matematik ve sosyal alan TYL bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının bu alt ölçekten elde ettiği ortalamalar arasında İngilizce öğretmenliği lehine; PDR bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının öğrencileri tanıma ve rehberlik etme alt ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamaları ile matematik öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının bu ölçekten elde ettiği ortalamalar arasında PDR mezunu olan öğretmen adayları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden elde ettikleri puan ortalamalarının mezun oldukları öğretim türüne (birinci öğretim-ikinci öğretim) göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek üzere toplanan veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Eğitim-Öğretim Özyetkinlik Düzeylerinin Öğretim Türü (Birinci Öğretim-İkinci Öğretim) Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığına İlişkin Varyans Analizi

Ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Toplam	Gruplar arası	261.206,7	5	52.241,337	1,549	0,18
	Gruplar içi	5.970.134,0	177	33.729,572		
	Toplam	6.231.341,0	182			
1. alt ölçek	Gruplar arası	92.805,1	5	18.561,033	1,659	0,15
	Gruplar içi	1.980.628,7	177	11.189,993		
	Toplam	2.073.433,8	182			
2. alt ölçek	Gruplar arası	45.009,0	5	9.001,802	1,113	0,36
	Gruplar içi	1.431.388,8	177	8.086,942		
	Toplam	1.476.397,8	182			

Öğretmen adaylarının hem eğitim-öğretim özyetkinlik ölçeğinden hem de öğretimi planlama ve değerlendirme ve öğrencileri tanıma ve rehberlik etme alt ölçeklerinden elde ettikleri puan ortalamaları arasında mezun oldukları öğretim türüne göre istatistiksel olarak manidar bir fark bulunamamıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma ile öğretmen nitelikleri üzerinde son derece önemli olan ve eğitim ve öğretim sürecine ait bir çok değişkenle ilişkili olan özyetkinlik açısından öğretmen adaylarının değerlendirilmesi ve bölümlere, öğretim türü ve cinsiyete göre öz yeterlik algılarının değişip değişmediği belirlemek amaçlanmıştır. Sonuç olarak, öğretmen adaylarının eğitim-öğretim özyetkinlik düzeyinin yüksek olduğu ve grupta yer alan bireylerin ölçülen özellik açısından homojen olduğu görülmektedir. Bu bulgular ışığında, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine başladığı takdirde öğrencilerinin başarısı ve motivasyonunu sağlayabileceği (Ashton & Webb, 1986; Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Moore & Esselman 1992; Ross, Gray & Gray, 2003), öğretim programını uygulama ve yürütmede başarılı olabilecekleri (Guskey, 1988; Stein & Wang 1988), sınıf yönetim stratejileri ve becerisinin yüksek olabileceği (Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990), eğitim ve öğretim sürecinde olası yenilikleri (yeni yöntem, program vb) benimseyebileceği, (Fuchs, Fuchs ve Bishop, 1992), öğretmenlik mesleğine bağlı olabilecekleri (Colidarcı, 1992), öğretmenlik mesleğine dönük olarak stres ve tükenmişliği daha az yaşayabilecekleri özyetkinlik konusunda yapılan araştırmalara dayanarak söylenebilir.

Bölümler bazında TYL-sosyal alan öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve matematik öğretmenliği hariç diğer bütün bölümlerde hem tüm ölçek hem de alt

ölçekler bazında yüksek puanlarda yığılmanın olduğu söylenebilir. TYL-sosyal alan öğretmenliği grubunda hem alt ölçekler hem de tüm ölçekten elde edilen puan dağılımının fen bilgisi grubunda tüm ölçekten ve ikinci alt ölçekten elde edilen puan dağılımının, matematik öğretmenliğinde ise sadece ikinci alt ölçeğe ilişkin puan dağılımının çok azda olsa sağa çarpık olduğu diğer bir ifadeyle bu gruplarda puanlardaki yığılmanın daha çok düşük (ortalamanın altında) puanlarda olduğu söylenebilir. TYL-sosyal alan öğretmenliği bölümünden mezun olan öğretmen adaylarının öz yeterlik puanlarının düşük olmasının nedeni, bu öğrencilerin lisans eğitimlerini fen-edebiyat fakültesinde almaları sebebiyle öğretmenlik mesleğine dönük ve eğitim bilimleri ile ilgili dersleri almamış olmaları Bandura'ya (1986, 1995, 1997) dayanarak söylenebilir. Bandura (1986, 1995, 1997) bireylerde güçlü bir öz-yeterlik inancının oluşumunun, ancak o kişinin doğrudan deneyimler yaşamasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmanın diğer bir sonucu da öğretmen adaylarının özyeterlik puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılaşmadığıdır. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların bir kısmı özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre değiştiği, bazıları ise değişmediği yönünde bulgulara sahiptir. Bu çalışmanın bulguları bu açıdan değerlendirildiğinde, Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005); Erişen ve Çeliköz (2003) ve Çakır (2005)'in bulgularıyla paralellik gösterirken, Morgil, Seçken, ve Yücel (2004); Çakır, Erkuş ve Kılıç (2000) ve Şeker, Deniz ve Görgen'in (2005) bulgularıyla paralellik göstermemiştir. Bu sebeple, özyeterlik algı düzeyinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı konusunda daha net konuşmak için daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu ve spesifik alanlara göre bu durumun farklılaşabileceği söylenebilir. Ayrıca bu çalışma ile öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin mezun oldukları bölümlere göre farklılaştığı, fakat öğretim türlerine (birinci öğretim-ikinci öğretim) göre farklılaşmadığı bulgulanmıştır. Bu sonuçlar ise öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyeterlik algıları üzerinde mezun oldukları bölümün etkili olduğu, mezun oldukları öğretim türünün ise önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Kaynakça

- Altunçekiç, A., Yaman, S. ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği), *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102.
- Ashton, P.T., Olejnik, S. Crocker, L., ve McAuliffe, M. (1982). Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy. Paper. presented at the annual meeting of American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Guide for constructing self-efficacy scales. (Available from Frank Pajares, Division of Educational Studies, Emory University, Atlanta, GA 36322).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betz, N.A. & Hackett, G. (1997). Applications of self-efficacy theory to the career assessment of women. *Journal of Career Assessment*, 5, 383-482.
- Bıkmaz, F.H. (2004.). *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Eds.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bliss, J., & Finneran, R. (1991). Effect of school climate and teacher efficacy on teacher stress. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 341).
- Borton, W.M. (1991). Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 335 341).
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., & Cervone, D. (2004). The contribution of self-efficacy beliefs psychosocial outcomes in adolescence: predicting beyond global dispositional tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 751-763.
- Cheung, W.M., & Cheng, Y.C. (1997). A multi-level analysis of teachers' self beliefs and behaviour, and students' educational outcomes. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Çakır, Ö., Erkuş, A., ve Kılıç, F. (2000). *Mersin Üniversitesi 1999-2000 yılı Öğretmenlik Meslek Bilgisi Programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 Nolu Araştırma Projesi.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 27-42.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1, 427-439.
- Fouad, N.A., & Smith, P.L. (1996). A test of a social cognitive model for middle school students: Math and science. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 338-346.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D. ve Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T.R (1981). Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures. *Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T.R (1988). Teacher efficacy, self concept and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.

- Henson, R.K.; Kogan, L.R. ve Vacha-Haase, T. (2001). A reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement*, 61(3), 404-420.
- Jones, M.G. ve Wheatley, J. (1990). Gender differences in teacher-student interactions in science classrooms. *Journal of Research in Science Teach.*, 27(9), 861-874.
- Köklü, N., Büyüköztürk, Ş. (2000). *İstatistiğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Hampton, N.Z., & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy-beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41, 101-112.
- Lent, R.W., & Maddux, J. E. (1997). Self-efficacy: Building a sociocognitive bridge between social and counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 25, 240-255.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara.
- Mini, B. (2004). Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97.
- Moore, W. ve Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, schools' climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, San Francisco.
- Moran, M.T., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Morgil, İ., Seçken, N. ve Yücel, A.S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi*, 6(1).
- Pajares, F., Hartley, J., & Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Pajares, F. ve Miller, M. D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: a path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Rimm-Kaufman, S. E. & Sawyer, B. E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes Toward teaching and discipline and teaching practice priorities in relation to the responsive classroom approach. *The Elementary School Journal*, 104(4), 321-341.
- Ross, J. A., Gray, A. H., & Gray, P. (2003, April). The contribution of prior student achievement and school process to collective teacher efficacy in elementary schools 1. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. ve Tang, C. (2000). Teacher Burnout in Hong Kong and Germany: A Cross-Cultural Validation of The Maslach Burnout Inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Stein, M.K., & Wang, M.C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgen, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 42, 237-253.

- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yaman, S., Koray, Ö.C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 355-364.
- Zimmerman, B.J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 70, 397-417.

Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algıları

Gürsoy MERİÇ & Ersin ERSOY*

Özet – Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını belirlemektir. Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını belirlemek amacıyla betimsel bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçek kullanılmıştır. Araştırma, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği lisans programının 4. sınıfına devam eden 146 son sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veriler, amaçlara uygun olarak; frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SS), t-testi ve F testi uygulanarak analiz edilmiştir. Bulgulara dayalı olarak; sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını yeterli ve iyi arasında ifade ettikleri, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının cinsiyet, öğretim devresi ve not ortalamalarına göre değişmediği gözlenmiştir.

Anahtar kelimeler: Fen öğretimi, yeterlilik düzeyi, algı.

Abstract – *The Perceptions of the Fourth Class Students of Classroom Teachers Education Program at Science Instruction Related to the Proficiency Levels* – The purpose of the study is to determine the perceptions of the fourth class students of classroom teachers education program at science instruction related to the proficiency levels. The relational survey method was used about the perceptions of the fourth class students of classroom teachers education program at science instruction related to the proficiency levels. The data were collected through an questionnaire form developed by researchers. 146 the fourth class students from Çanakkale Onsekiz Mart University, Education Faculty Elementary Education Department Classroom Teachers Education undergraduate program took place in research. Data were analysed using frequency (f), percent (%), arithmetic average ($\bar{X}$), standart deviation (SS), t- test and F test suitable for the purposes. Findings which are obtained revealed that the perceptions of the fourth class students of classroom teachers education program at science instruction related to the proficiency levels are “sufficient” and “good”. the perceptions of the fourth class students of classroom teachers education program at science instruction related to the proficiency levels revealed no difference regarding gender, their group and GPA.

Key words: Science instruction, proficiency level, perception.

* Gürsoy Meriç, Yrd. Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı. e-posta: <gursoymeric10@gmail.com>; Ersin Ersoy, yüksek lisans öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. e-posta: <ersinersoy2000@gmail.com>.

Giriş

İçinde yaşadığımız yüzyıl, bilgi ve teknolojinin yaşamın her alanına egemen olduğu bir yüzyıl olarak kabul edilmektedir. Toplumlar, bu gerçeği göz önünde bulundurarak birçok alanda gelişmeye büyük önem vermektedirler. Bu alanlardan eğitim en önemlilerinden biridir. Eğitim bireyin yaşamını dengeli ve verimli bir biçimde sürdürebilmesini, içinde yaşadığı topluma yapıcı ve yaratıcı bir üye olarak katkıda bulunabilmesini sağlayan bir araçtır (Özer, 1993). Eğitimin temel işlevlerinden biri, bireylere toplumca istenen nitelikleri kazandırmaktır. Bireylere toplumca istenen nitelikleri kazandırmanın ilk ve temel basamağını da ilköğretim oluşturmaktadır. Amacı, bireylere temel bilgi ve becerileri kazandırmak ve onları hem yaşama hem de üst öğrenime hazırlamak olan ilköğretimin önemi her geçen gün daha fazla artmaktadır. İlköğretim, toplumda yaşayan tüm yurttaşların sahip olmaları gereken ortak bilgi, beceri, tutum ve davranışları kazandıran ve onları üst öğrenim kurumlarına hazırlayan önemli bir eğitim basamağıdır. Bireylere demokrasinin ilke ve kurallarının gerektirdiği davranışları kazandırmak, hızla gelişen bilim ve teknoloji doğrultusunda toplumun ve bireylerin ihtiyaçlarına cevap vermek, toplum bilincini oluşturmak, Atatürk İlke ve İlkeleri'nin benimsemek gibi temel amaçlar gerçekleştirmeye yönelik olan ilköğretim kademesinin, eğitim sistemi içerisindeki yeri ve önemi tartışılmaz bir gerçektir (Gökçe, 2002). Bu yönüyle ilköğretim bireyin gelişiminde ve eğitiminde çok önemli ve kritik bir dönemi oluşturmaktadır. Çünkü bu dönemde kazanılan davranışlar, bireyin gelecekteki yaşamını doğrudan etkilemektedir (Gökçe, 1999).

Bireyin gelecekteki yaşamını doğrudan etkileyecek davranışları kazandırmada ilköğretim kademesinin yanında eğitim sürecinin devamını sağlayan önemli öğelerinden birisi de öğretmenlerdir. Ülke kalkınması ve ilerlemesinde, sağlıklı bir eğitim sistemi için öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinin temel öğelerinden biridir (Erbey, 2005). Öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programlarını uygulayan, öğretimi yöneten, hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirilmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir (MEB Komisyon Çalışması, 1999). İlköğretim ve öğretmen bir arada düşünüldüğünde ise ilköğretime öğretmen yetiştirme büyük önem taşımaktadır. İlköğretimde görev yapan sınıf öğretmenleri birçok dersin öğretimini gerçekleştirmekle yükümlüdür. İlköğretimde okutulan her derse, ulusal hedeflere ulaştıracak birer araç olarak bakılır (Tertemiz ve Ercan, 2001). Bilgi çağının yaşandığı günümüzde, eğitim sistemimizde temel yöntem, öğrencilerimize mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olmalıdır (Kaptan, 1999). Yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme ve bilimsel yöntem süreci ile ilgili becerilerin kazanıldığı derslerin başında ise Fen bilgisi dersi gelir (Doğru ve Aydoğdu, 2003). Yukarıda sayılan amaçlar doğrultusunda, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılının başında ilköğretim müfredatı değiştirilerek fen bilgisi dersinin adı fen ve teknoloji dersi olmuştur. Fen ve teknoloji dersi ile; fen ve teknolojiye dayalı meslekler hakkında bilgi, deneyim, ilgi geliştirmelerini

sağlayabilme, öğrenmeyi öğrenmelerini ve bu sayede iş alanlarının değişen mahiyetine ayak uydurabilmelerini sağlama, bilme ve anlamaya istekli davranma, sorgulama, doğal çevrelere değer verme, mantığa değer verme, eylemlerin sonuçlarını düşünme gibi bilimsel değerlere sahip olma, meslek yaşamlarında bilgi, anlayış ve becerileri kullanarak ekonomik verimliliklerini artırma gibi yeni amaçlar eklenmiştir (Dindar ve Yangın, 2007). Nitelikli insan gücüne ihtiyacın her an arttığı ülkemizde, 7-14 yaş grubu çocukların devam ettiği ve zorunlu eğitim dönemini kapsayan ilköğretim kurumlarında fen öğretiminin önemli bir yeri bulunmaktadır (Korkmaz, 2002).

Fen; bilginin tabiatını düşünme, mevcut bilgi birikimini anlama ve yeni bilgi üretme sürecidir. Fen, günlük yaşamın bir parçasını oluşturduğu için, tüm insanlar doğal olayların “nedenini, niçinini” anlamak istegindedirler. Bilimsel insan gücü kaynağının hızla evrensel boyutlara çıkarılması için kişilerin fen alanına yönlendirilmeleri ve bu alanda yetiştirilmeleri önemli hale gelmektedir. Bu ise kişilerin, feni önemli görmesi, sevmesi ve öğretiminin etkin bir şekilde yapılması ile gerçekleşecektir (Soylu, 2004). İlköğretimdeki fen dersleriyle çocukların kendilerini ve çevrelerini anlayıp açıklayabilme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Fenin içeriğini, canlılar dünyası, doğal çevre ve insan ve insan çevre arasındaki etkileşim gibi konular oluşturmuştur. Fen derslerinin temel amaçlarından biri, “çocuklarda doğal çevreyi gözleme becerisini geliştirmek” olarak ifade edilmiştir (Yaşar ve ark., 1998). Fenin diğer bir amacı da, her an hızla değişen ve gelişen fen çağına ayak uydurabilecek ve en son teknolojik buluşlardan her alanda yararlanabilecek bireyler yetiştirmek ve teknolojik tüm buluşlarda ve gelişmelerde bilimin gerekli olduğunu öğretmektir (Hançer ve ark., 2003). Ayrıca fen ve teknoloji dersi, araştıran, tartışan, deneyen, gözlem yapan, sürekli olarak bilgilerini artıran ve beraberinde bilimsel tutumlar geliştiren bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirir. Fen ve Teknoloji dersinde çocuklar, içinde yaşadıkları fen ve tabiat dünyasını bilimsel yönden ele alıp inceleme fırsatını elde ederler. Zira onların hayata kolay uyum sağlamaları, fen ve tabiat dünyasını çok iyi bilmelerine ve ondan yeterince faydalanabilme yollarını öğrenmelerine bağlıdır (Akgün, 1995). Fen sayesinde insanlar zihinsel ve yaratıcılık yönünden gelişmektedir (İşman, 2002). Fen öğrenmekle insanlar gözlemlenmemiş bazı olaylar ve olgular hakkında kestirimde bulunabilirler (Temizyürek, 2003).

İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi, Türkiye’deki üniversitelerimizin eğitim fakültelerinin Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı çerçevesinde her geçen gün daha bir önem kazanmakta, mevcut teknolojik gelişmelerin odağı olmakta ısrar etmektedir (Bulunuz ve Ergül, 2001). Öğretmenlik mesleği özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslek olarak kabul edildiğine göre, bu mesleğe giren insanların, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olmaları gerekir. Sınıf öğretmeni, ilköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Fen ve Teknoloji dersini okutmakla yükümlüdür. Dolayısıyla Fen ve Teknoloji dersleri için de yeterli alan bilgisine sahip olmalıdır. Fen ve Teknoloji alanında öğretmen adaylarının alan bilgisine sahip olup olmadığı konusunda ülkemizde çok sayıda araştırma

bulunmaktadır. İlköğretimde etkili bir fen öğretiminin gerçekleştirilmesi büyük oranda öğretmen nitelikleri ve yeterlilik düzeyleriyle ilişkilidir (Kahyaoğlu ve Yavuzer, 2004).

Yeterlilik ise mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilmesi için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Şişman, 2000). Bir başka tanıma göre yeterlilik, bir görevi icra etmek ve görevin gerektirdiği sorumlulukları yerine getirmek için ihtiyaç duyulan yetenek, bilgi ve becerileri ifade eden bir kavramdır. Bu kavram, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Şahin, 2004). Öğretmen yetiştiren kurumların programlarında yer alan dersler ve bu derslerin içeriği, öğretmenlere kazandırılması öngörülen yeterliliklere göre düzenlenmektedir. Fen eğitiminde de öğretmenlerin yeterlilik düzeylerinin yüksek olması, gerek eğitim verdikleri öğrencilerini gerekse kendilerini geliştirmede önemlidir (Kiremit, 2006). Fen eğitimi programlarının okullardaki uygulayıcıları öğretmenler olduğundan, öğretmen adaylarının çağdaş bilgi, beceri ve tutumlara sahip olarak yetiştirilmeleri ve fen bilimleri eğitiminde kullanılan yeni öğrenme ve öğretme yaklaşım ve kuramlarından haberdar olmaları gerekmektedir. Okullarda fen eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için öğretmen adaylarının öğretmenlik yapacakları alanlara ait yeterliliklere sahip olmaları önemlidir (Demir ve ark., 2007).

Amaç

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırma sayılan gerekçelerden hareketle gerçekleştirilmiştir. Temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları hangi düzeydedir?
- 2- Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğretimi I ve II dersi içerisinde öğrendiklerini yeterli bulma durumları hangi düzeydedir?
- 3- Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 4- Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları öğretim devresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- 5- Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmada, betimleme - *survey* (tarama) yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem olayların, nesnelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların, ne olduğunu betimlemeye çalışan araştırmalarda kullanılmaktadır (Kaptan, 1991). *Survey* yöntemi,

geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2000).

Evren ve Örneklem

Araştırmannın evrenini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Anabilim Dalı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmannın örneklemini ise, 2006-2007 Eğitim-Öğretim Yılı Bahar Yarıyılı'nda Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nın 4üncü sınıfında öğrenim gören 146 son sınıf öğrencisi oluşturmaktadır.

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan son sınıf öğrencilerinin %37'si erkek, %63'ü bayandır. Öğretmen adaylarının %45,9'u örgün öğretim, %54,1'i ikinci öğretim öğrencisidir.

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından hazırlanan ölçek kullanılmıştır. Ölçek geliştirilirken; Fen öğretimine ilişkin öğretmen yeterlilikleri ile ilgili alan taraması yapılmıştır. Ayrıca, ölçek maddeleri için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Hazırlanan ölçek, alan uzmanlarının görüşlerine sunularak kapsam geçerliği sorgulanmıştır. Ölçek, çalışma grubuna uygulanmadan önce, örnekleme uygun bir gruba uygulanarak ölçeğin *Cronbach alpha* katsayısı 0,93 olarak bulunmuştur. Hesaplanan katsayı, ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermiştir. Böylece, öğrencilerin kişisel bilgileri ve sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarını belirlemeye yönelik 20 maddeden oluşan ölçek son şeklini almıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Verilerin analizinde istatistiksel yöntemlerden frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (S), t-testi ve F-testi kullanılmıştır. Ölçekteki maddelerin son sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesinde her bir madde için; "mükemmel" derecesine 5 puan, "iyi" derecesine 4 puan, "yeterli" derecesine 3 puan, "kısmen yeterli" derecesine 2 puan ve "zayıf" derecesine 1 puan verilerek aritmetik ortalama değeri hesaplanmıştır. Ölçekteki sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlik düzeyi algılarına ait maddelerin aritmetik ortalama değerleri; 1,00 den 1,79'a kadar, "zayıf"; 1,80 den 2,59'a kadar, "kısmen yeterli"; 2,60 dan 3,39'a kadar, "yeterli"; 3,40 dan 4,19'a kadar, "iyi"; 4,20 den 5,00'e kadar, "mükemmel" olarak belirlenmiştir.

Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Son Sınıf Öğrencilerinin Kişisel Özellikleri

	Özellik	f	%
Cinsiyet	Erkek	54	37,0
	Bayan	92	6,03
	Toplam	146	100,0
Öğretim Şekli	Örgün öğretim	67	45,9
	İkinci öğretim	79	54,1
	Toplam	146	100,0

Bulgular

Araştırmanın birinci alt amacına uygun olarak “sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları hangi düzeydedir?” sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, sınama sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2’de, sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri “çağdaş fen eğitimindeki tartışmalı konuların, sorunların farkında olma ve bunları analiz etme ($\bar{X}=2,81$), modern fen bilimlerinin doğasındaki değişmelerin, fen eğitimindeki reform hareketleriyle belirlenen bilimsel süreçlerin gereklerini öğretimde yerine getirme ($\bar{X}=2,93$), ilköğretim düzeyindeki fen dersine uygun fen konularını, fen kavram ve ilkelerini kavrama ($\bar{X}=3,39$), fen bilimlerinin araştırma metotlarını anlama ve uygulama ($\bar{X}=3,24$), fen bilimlerinin ve teknolojinin tarihsel gelişmelerini anlama ve gelişmelerden özel örnekleri sınıfta kullanma ($\bar{X}=2,79$), konulara, süreçlere ve tutumlara ilişkin kazanımları açıkça ifade etme ($\bar{X}=3,36$), fen öğretme ve öğrenme için hem kısa hem uzun süreli plan yapmanın temel düzenleyici ilkelerini bilme ($\bar{X}=3,24$), yeni “Fen ve Teknoloji” dersinin çağdaş içeriğinin, pedagojinin ve öğrenci etkinliklerinin dayandığı geçerli öğretme ve öğrenme kuramlarını uygulama ($\bar{X}=3,23$), öğretim etkinliklerine ve öğrenme konularına ilişkin olarak soru sorma becerileri geliştirme ($\bar{X}=3,45$), 4.-5. sınıflar düzeyindeki çocuklar için uygun olan malzeme ve araçlardan yapılabilecek basit öğretim materyallerini belirleme ve yapma, bu materyalleri etkinliğe dayalı öğretim durumlarında etkili biçimde kullanma ($\bar{X}=3,48$), öğretme ve öğrenme tekniklerini kolaylaştıran bilgisayar yazılımlarını, programları ve lazer diskleri gibi eğitim teknolojilerini kullanma ($\bar{X}=3,13$), çocuklar için etkinliğe dayanan fen öğrenme deneyimlerini desenleme ve uygulamakta daha önce kazandığı laboratuvar deneyimlerini dikkate alma ve kullanma ($\bar{X}=3,34$), verilerin toplandığı, düzenlendiği ve işlendiği birçok deneysel etkinlikle öğrencileri etkili biçimde yönlendirme ($\bar{X}=3,34$), fen alanlarını birleştiren ve programdaki fen dışı alanlarla ilişkilendirmeye olanak sağlayan fen konularını çözümleme ($\bar{X}=3,07$), ders gezilerinin ve diğer sınıf dışı öğrenme deneyimlerinin amaçlarını ve katkılarını belirleme, bu

etkinlikleri planlama ve yürütme ($\bar{X}=3,20$), fen öğretimi içerisinde sınıf yönetimi ve

Tablo 2: Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algıları

Madde no	Zayıf		Kısmen yeterli		Yeterli		İyi		Mükemmel		$\bar{X}$	S
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	9	6,2	42	28,8	64	43,8	29	19,9	2	1,4	2,82	0,87
2	8	5,5	39	26,7	55	37,7	42	28,8	2	1,4	2,94	0,91
3	7	4,8	18	12,3	45	30,8	62	42,5	14	9,6	3,40	0,99
4	4	2,7	24	16,4	58	39,7	52	35,6	8	5,5	3,25	0,89
5	12	8,2	46	31,5	52	35,6	32	21,9	4	2,7	2,79	0,97
6	9	6,2	25	17,1	37	25,3	54	37,0	21	14,4	3,36	1,11
7	4	2,7	28	19,2	51	34,9	54	37,0	9	6,2	3,25	0,93
8	5	3,4	16	11,0	44	30,1	59	40,4	22	15,1	3,53	0,99
9	3	2,1	34	23,3	45	30,8	54	37,0	10	6,8	3,23	0,95
10	2	1,4	17	11,6	45	30,8	61	41,8	21	14,4	3,56	0,92
11	5	3,4	16	11,0	41	28,1	67	45,9	17	11,6	3,51	0,96
12	5	3,4	20	13,7	42	28,8	62	42,5	17	11,6	3,45	0,98
13	7	4,8	15	10,3	49	33,6	50	34,2	25	17,1	3,49	1,05
14	17	11,6	28	19,2	36	24,7	49	33,6	16	11,0	3,13	1,19
15	5	3,4	21	14,4	51	34,9	56	38,4	13	8,9	3,35	0,95
16	5	3,4	28	19,2	45	30,8	48	32,9	20	13,7	3,34	1,05
17	8	5,5	26	17,8	65	44,5	41	28,1	6	4,1	3,08	0,92
18	5	3,4	31	21,2	51	34,9	47	32,2	12	8,2	3,21	0,98
19	8	5,5	22	15,1	41	28,1	57	39,0	18	12,3	3,38	1,06
20	3	2,1	23	15,8	51	34,9	49	33,6	20	13,7	3,41	0,98

disiplin sağlamada yeterli bilgiye sahip olma ($\bar{X}=3,37$), hem öğrenme durumuna hem de öğrencinin gelişim düzeyine uygun olan çeşitli ölçme-değerlendirme araç ve yöntemlerini üretmedeki becerilerini kullanma ($\bar{X}=3,41$)” konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri, “programdaki, dersteki üniteleri, çocukları güdüleyecek ve fene ilişkin olumlu tutumlar geliştirecek biçimde işleme ($\bar{X}=3,52$), birlikte öğrenme, kavram haritalarıyla kavram geliştirme, öğrenme evreleri, problem çözme, karar verme, konu alanlarını bütünleştirme gibi öğretim tekniklerini bilme ve kullanma ($\bar{X}=3,56$), öğrencilerin yaşlarına, önceki bilgilerine ve yetenek düzeylerine uygun metotları kullanma ($\bar{X}=3,51$)” konusunda kendilerini iyi düzeyde gördüklerini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmeni adayları verdikleri cevaplara göre en yüksek düzeyde “birlikte öğrenme, kavram haritalarıyla kavram geliştirme, öğrenme evreleri, problem çözme, karar verme, konu alanlarını bütünleştirme gibi öğretim tekniklerini bilme ve kullanma ($\bar{X}=3,56$)”, görüşünü belirtmişlerdir.

Araştırmanın ikinci alt amacına uygun olarak sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğretimi I ve II dersi içerisinde öğrendiklerini yeterli bulma

durumları hangi düzeydedir? sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, sınama sonuçları Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Öğretimi I ve II Dersinde Öğrendiklerini Yeterli Bulma Düzeyleri

Yeterli bulma	f	%
Evet	57	39,0
Kısmen	77	52,7
Hayır	12	8,2

Tablo 4: Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algılarının Cinsiyete Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonucu

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yeterlilik düzeyi	Erkek	54	3,30	0,58	144	0,334	0,739
	Bayan	92	3,26	0,71			

Tablo 3'te sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin %39'u Fen Bilgisi Öğretimi I ve II dersi içerisinde öğrendiklerini yeterli bulurken, %52,7'si kısmen yeterli bulduklarını, %8,2'si yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına uygun olarak sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, sınama sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4'te, cinsiyete göre sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu bulgulara göre, Erkek öğrencilerin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalaması ($\bar{X}=3,29$) ile bayan öğrencilerin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalaması ($\bar{X}=3,25$) birbirine yakındır. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testinde, t değeri 0,334 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Erkek ve bayan öğrenciler, fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları konusunda benzer görüşü paylaşmaktadırlar.

Araştırmanın dördüncü alt amacına uygun olarak sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları öğretim devresine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? sorusuna ilişkin istatistiksel sınama yapılmış, sınama sonuçları Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'te, öğretim devresine göre sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin

bulgulara yer verilmiştir. İkinci öğretime devam eden son sınıf öğrencilerinin fen

Tablo 5. Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algılarının Öğretim Şekline Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin t-Testi Sonucu

	Öğretim Devresi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yeterlilik	Örgün öğretim	67	3,16	0.80	144	1,877	0,063
düzeyi	İkinci öğretim	79	3,37	0,50			

öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalaması ($\bar{X}=3,36$) Örgün öğretime devam eden son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalamasına ($\bar{X}=3,16$) göre daha yüksektir. Bu iki ortalama arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t-testinde, t değeri 1,877 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Örgün öğretim ve İkinci öğretime devam eden son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları konusunda benzer görüşü paylaşmaktadırlar.

Tablo 6’da, not ortalamalarına göre sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algıları arasında farklılık olup olmadığına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Buna göre, 3,1-3,7 arası not ortalamasına sahip son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalaması ($\bar{X}=3,37$), 2,4-3,00 arası not ortalamasına sahip son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalamasına ve 1,7-2,3 arası not ortalamasına sahip son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının puan ortalamasına göre daha yüksektir. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel bakımdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan varyans analizi sonucunda ortalamalar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. 3,1-3,7 arası not ortalamasına sahip son sınıf öğrencilerinin, 2,4-3,00 arası not ortalamasına sahip son sınıf öğrencilerinin, 1,7-2,3 arası not ortalamasına sahip son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Tartışma ve Yorum

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarına ait cevapların büyük çoğunluğunun “yeterli” ile “iyi” arasında olduğu görülmektedir. Araştırmada elde edilen bu sonuç, Hamurcu’nun (2006) gerçekleştirdiği sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları konulu çalışmada öğrencilerin fen öz yeterliklerine yönelik olumlu ifadeler kullandıkları araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir. Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında, öğrencilerin fen öğretimine ilişkin bilgi ve becerileri kazanmaları, “Fen Bilgisi

Öğretimi I ve Fen Bilgisi Öğretimi II” dersleri ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Öğrencilerin fen derslerinde kullanabilecekleri öğretim yöntemleri hakkında bilgi

Tablo 6: Sınıf Öğretmenliği Son Sınıf Öğrencilerinin Fen Öğretiminde Yeterlilik Düzeyi Algılarının Not Ortalamalarına Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine İlişkin Varyans Analizi Sonucu

Genel not ortalamaları	N	$\bar{X}$	S
1,7-2,3 arası	13	3,01	0,90
2,4-3,00 arası	105	3,28	0,62
3,1-3,7 arası	28	3,38	0,68
Toplam	146	3,27	0,66

Varyans Analizi	Kareler toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler ortalaması	F değeri	Önem düzeyi
Gruplar arası	1.193	2	0,597		
Gruplar içi	62.228	143	0,435	1,371	0,257
Toplam kareler	63.421	145			

sahibi olmaları, uygulama boyutunda ise çeşitli deneyimler kazanmaları sağlanmaya çalışılmaktadır (Üredi ve Üredi, 2006). Yine öğrencilerin dördüncü sınıf güz ve bahar yarıyılındaki “Okul Deneyimi II” ve “Öğretmenlik Uygulaması” dersleri ile öğretim derslerinde kazanmış oldukları bilgi ve becerileri uygulamak mümkün olabilmektedir. Böylelikle uygulamaya yönelik yeterliliklerini fark etmelerini sağlamaktadır. Sınıf öğretmenliği öğrencileri, Fen Bilgisi Öğretimi I ve II dersleri içerisinde öğrendiklerini kısmen yeterli bulduklarını belirtmişlerdir. Küçükyılmaz ve Duban’nın (2006) yaptıkları sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri konulu çalışmada öğretmen adayları Fen Bilgisi Öğretimi dersi ile ilgili olarak görüş belirtmişler ve bu derste de kendilerine daha çok uygulama olanağının verilmesinin gerekli olduğunu, bu dersin daha çok deney ağırlıklı olması gerektiğini ve hatta kuramsal bilginin yerine yalnızca uygulama yapılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin fen öğretiminde yeterlilik düzeyi algılarına “cinsiyet, öğretim devresi, not ortalamaları” açılarından bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş ve Çelikkaleli’nin (2006) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi konulu çalışmalarında farklı üniversitelerde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyetlere göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir. Oysa Üredi ve Üredi’nin (2006) yaptığı sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması konulu çalışmada kız öğrencilerin fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik

inancı puan ortalamalarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiş ve cinsiyete göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancı puan ortalamalarının anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Yine Akbaş ve Çelikkaleli'nin (2006) sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi konulu çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarının öğretim devrelerine göre öz-yeterlik inanç düzeylerinin farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın bulgularına ve sonucuna bağlı olarak öğrencilerin fen öğretimine yönelik yeterliliklerinin geliştirilmesi için aşağıdaki önerilere gidilebilir:

- 1- Öğrencilerin fen öğretimine yönelik yeterlilik düzeylerine yüksek olması için fen öğretimi konusunda etkili bir öğretme ortamı oluşturulmalı;
- 2- Öğretmen yetiştirme programlarında öğrencilerin fen öğretimine yönelik yeterlilik düzeylerini arttıracak uygulamalara yer verilmeli;
- 3- Öğrencilerin fen alanına ilişkin mesleki bilgi ve becerileri kazanmaları, Fen Bilgisi Öğretimi I ve II dersleri ile gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu dersler kapsamında uygulamaya dönük eğitim ortamları yaratılmalıdır.

Kaynakça

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akgün, Ş. (1995). *Fen bilgisi öğretimi*. Giresun: Akgün Yayınları.
- Bulunuz, N. ve Ergül R. (2001). Öğretmen adaylarının fen öğretiminde matematik bilgiyi ve laboratuvar ölçüm araçlarını kullanmalarında kendilerine olan güvenlerini belirleme üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 65-71.
- Demir, Y., Sipahi, S., Kahraman, S., ve Yalçın, M. (2007). Fen bilgisi programı öğrencilerinin ilköğretim ikinci kademe fen bilgisi (fen ve teknoloji) müfredatındaki ünite, konu ve kavramlara dair farkındalık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 231-240.
- Dindar, H. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programına geçiş sürecinde öğretmenlerin bakış açılarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 185-198.
- Doğru, M. ve Aydoğdu, M. (2003). Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerde karşılaşılan sorunlar ile ilgili öğrenci görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 150-158.
- Erbey, Y. (2005). *Sınıf öğretmenliği öğretim programının öğretmen yetiştirmedeki yeterliliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Gökçe, E. (1999). *İlköğretim öğretmenlerinin yeterlikleri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim öğrencilerinin görüşlerine göre öğretmenlerin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 111-119.

- Hamurcu, H. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 24, 112-122.
- Hançer, A.H., Şensoy, Ö., ve Yıldırım H.İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 80-88.
- İşman A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, M.B., ve Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), Article 7.
- Kahyaoğlu, H. ve Yavuzer, Y. (2004). Öğretmen adaylarının ilköğretim 5. sınıf fen bilgisi dersindeki ünitelere ilişkin bilgi düzeyleri. *İlköğretim-Online*, 3(2), 26-34, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Kaptan, S. (1991). *Bilimsel istatistik teknikleri*. Ankara: Web Ofset Tesisleri.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kiremit, H. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Korkmaz, H. (2002). *Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Küçükylmaz, E.A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri [Online]. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23.
- M.E.B. (1999). *Öğretmen yeterlilikleri*, Ankara.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen adaylarının etkili öğrenme ve ders çalışmadaki yeterliliği*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Soylu, H. (2004). *Fen öğretiminde yeni yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Şahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 5(58).
- Şişman, M. (2000). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayıncılık,
- Temizyürek, K. (2003). *Fen öğretimi ve uygulamaları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tertemiz, N. ve Ercan, L. (2001). Fen Öğretimi ve Materyal Geliştirme, Yeni Bin Yılın Başında Türkiye’de Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz yeterlilik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2).
- Yaşar, Ş., Ayas, A., Kaptan, F., ve Gücüm, B. (1998). *Fen bilgisi öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları No: 1061.

Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Öğretim Kademesi ve Ünvan Değişkenleri Açısından İncelenmesi

Burhan ÇAPRI & Adnan KAN*

Özet – Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve ünvan değişkenlerine göre incelemektir. Araştırma grubu, Mersin ili belediye sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerindeki ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden seçilen 784 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan öğretmenlere, Brouwers ve Tomic (2002)’in geliştirdiği ve Çapri ve Kan (2006) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan Kişilerarası Öz-yeterlik Ölçeği ile öğretmenlerle ilgili bilgilere ulaşmak için araştırmacılar tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının hizmet süresi, öğretim kademeleri, okul türü ve ünvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik inançları üzerinde hizmet süresi değişkeninin önemli bir etkisinin olduğu, ünvan değişkeninin önemli bir etkisinin olmadığı, çalışılan okul türü değişkeninin, yalnızca SYÖY inancı üzerinde, çalıştıkları öğretim kademesi değişkeninin ise yalnızca İDÖY inancı üzerinde etkisinin olduğunu göstermektedir. Bulgular literatür ışığında tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öz-yeterlik, Kişilerarası öz-yeterlik, hizmet süresi.

Abstract – *The Investigation of the Teachers’ Interpersonal Self-efficacy Beliefs according to Working Experiences, Type of School Worked in, Educational Level Worked in, and Professional Position* – This research was aimed to examine whether teacher’ interpersonal self-efficacy beliefs are varying according to working experiences, type of school worked in, educational level worked in, and professional position. Research samples consists of 784 teachers working at preparatory courses, primary school and secondary school. Interpersonal self-efficacy beliefs scale developed by Brouwers and Tomic (2002) and adapted to Turkish culture by Çapri and Kan (2006), and Personal Information Sheet prepared by researchers were used as data gather in instruments. In order to analysis data ANOVA was implemented to investigate whether teacher’ interpersonal self efficacy beliefs differ according to work experiences, type of school worked in, educational level worked in, and professional position. As a result of the research, it was found that, teachers’ interpersonal self efficacy beliefs have differed according to their work experience. Only SYOY and IDOY differ according to educational level worked in and, type of school worked in. But, It doesn’t differ according to professional position. The findings were discussed considering the related literature.

Key words: Self-efficacy, interpersonal self-efficacy, work experience.

* Burhan Çapri, araştırma görevlisi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü <burhancapri@mersin.edu.tr>; Adnan KAN, Yard. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü <adnankan@mersin.edu.tr>. Bu makale yazarlar tarafından yapılmış olan “Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi” konulu araştırmanın ikinci bölümünü kapsamaktadır.

Giriş

Bandura (1977)'nin Sosyal Bilişsel Kuramı'nın en önemli kavramlarından birisi olan öz-yeterlik [*self efficacy*] inancı, başlangıçta tıpkı benlik kavramı [*self concept*] gibi, güdülenme konusunda yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden birisi olarak öne çıkmıştır. Daha sonraki yıllarda ise giderek önem kazanarak çeşitli disiplinlerde yapılan araştırmalarda önemli bir değişken olarak ele alınmaya başlanmıştır (Hazır-Bıkmaz, 2004a).

Öz-yeterlik inancı, Bandura (1977) tarafından, “kişinin belirli bir davranışı başarılı bir şekilde gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneği hakkındaki inancı” olarak tanımlanmıştır. Bandura (1986) insanların öz-yeterlik inancının gelişmesinde etkili olan temel deneyimler [*accomplished performances*], dolaylı deneyimler [*vicarious experience*], sözel ikna [*verbal persuasion*] ve fizyolojik durum [*physiological state*] olarak kavramlaştırdığı dört bilgilendirici kaynağın söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Ona göre, bu kaynaklardan en etkili olanı, temel deneyimlerdir. Bu bilgilendirici kaynakların oluşmasında ise Bandura'ya (1986) göre üç boyut etkilidir ve bu boyutlar, düzey [*magnitude*], genelleme [*generality*] ve dayanıklılık [*strength*] olarak kavramlaştırılmıştır.

Bandura (1997)'ya göre öz-yeterlik inancı yüksek olan insanlar yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek durumunda oldukları yaşantılardan kaçmazlar ve eylemlerini başarılı bir şekilde tamamlamak için oldukça kararlıdır. Düşük öz-yeterlik inançlarına sahip insanlar da belli görevleri yerine getirme aşamasında güçlü öz-yeterlik inancına sahip olan insanlara nazaran gerginlik, stres ve er geç hoşnutsuzluk duyguları ve yaşantıları ortaya çıkar.

Öz yeterlik alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde, ilk çalışmaların daha çok fobi, kaygı, depresyon, stres, sağlık, ağrı kontrolü, sigara, alkol ve uyuşturucu gibi bağımlılık yaratan maddelerden kurtulma, aşırı yeme problemleri ve spor gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu çizgiye paralel olarak, daha sonra eğitim alanında da öğretmen ve öğrencilerin belirli durumlara ilişkin öz yeterlik inançları, bu inançların davranışa etkileri ve ilişkili diğer değişkenler konusunda önemli bir bilgi birikiminin oluştuğu gözlenmektedir (Bıkmaz, 2004).

Öz-yeterlik inançları ile ilgili olarak eğitim alanında yapılan araştırmalar üç kategoride ele alınmaktadır. Bu kategoriler; (1) öz yeterlik inançlarının akademik başarı ve performans üzerindeki etkileri, (2) öz yeterlik inançlarının öğrenim görülen alanın seçimi ve meslek tercihlerine etkileri ve (3) öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile öğretimde gerçekleştirdikleri uygulamalar ve farklı öğrenci ürünleri arasındaki ilişkiler olarak açıklanmaktadır (Pajares, 1997).

Literatürde oldukça önemli bir yere sahip olan öğretmen öz-yeterliğiyle ilgili de birçok tanım görülmektedir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını, “bir öğretmenin öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlarken, Guskey ve

Passaro (1994) “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları” olarak tanımlamışlardır.

Bandura’nın sosyal bilişsel teorisinin en temel kavramlarından birisi olan öz-yeterlik inancı ile ilgili yürütülen araştırmalar sonucunda, öğretmen öz-yeterliğinin eğitim ile ilgili; öğrenci başarısı (McLaughlin ve Marsh, 1978; Allinder, 1995; Ashton ve Webb, 1986; Tracz ve Gibson, 1986; Ross, 1992, 1994; Ross ve Cousins, 1993; Meijer ve Foster, 1988; Podell ve Soodak, 1993; Moore ve Esselman, 1992), öğrenci motivasyonu (Brophy ve Good, 1984; Duncan ve Biddle, 1974; Midgley, Feldhauser ve Eccles, 1989; Rose ve Medway, 1981; Saklofske, Michaluk ve Randhawa, 1988), öğrenci benlik saygısı ve pro-sosyal tutumlar (Borton, 1991; Cheung ve Cheung, 1997), öz-yönetim (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), öğrencilerin kendilerine ilişkin öz-yeterlik inançları (Ashton, 1984), okul etkinlikleri (Hoy ve Woolfolk, 1993), öğretmenin yenilikleri (yeni yöntem, program vb.) benimsemesi (Fuchs, Fuchs ve Bishop, 1992), eğitim programını uygulama başarısı (Guskey, 1988), özel eğitim gerektiren öğrencileri için özel eğitim kararlarını alması (Meijer ve Foster, 1988; Soodak ve Podell, 1993), öğretmenin mesleki bağlılığı (Coladarsi, 1992), öğretmenlerin sınıfı yönetme stratejileri (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990), öğretmenin derse hazırlıksız gelmesi (Imants ve Van Zoelen, 1995) ve sınıfta düzeni bozucu davranışlarda bulunan öğrenci davranışları (Atıcı, 2000; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002) gibi değişkenlerle ilişkili olduğu rapor edilmiştir.

Benzer biçimde, öz-yeterlik inancının çok sayıdaki psikolojik yapıyla da teorik ve deneysel olarak ilişkili olduğu bulunmuştur. Bu psikolojik yapılar, benlik kavramı (Lent, Brown ve Gore, 1997), benlik saygısı (Woodruff ve Cashman, 1993), depresyon (Ehrenberg, Cox ve Kopman, 1991; Kanfer ve Zeiss, 1983), sınav kaygısı (Shelton ve Mallinckrodt, 1991), atılganlık (Lee, 1984) ve öğretmen stresi ve tükenmişliği (Bliss ve Finneran, 1991; Brissie, Hoover-Dempsey ve Bassler, 1988; Parkay ve ark., 1988; Schwarzer, Schmitz ve Tang, 2000; Evers, Brouwers ve Tomic, 2002) olarak belirtilmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997). Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlilik inançları, verimli bir okulun yaratılmasında ya da okulların yeniden yapılandırılmasında önemli bir değişken olarak dikkat çekmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1993; Pajares ve Miller, 1994; Ross, 1994).

Bandura (1977, 1997) öz-yeterliğin çok boyutlu bir yapı olarak çok iyi bir biçimde kavramlaştırılabileceği, ölçülebileceği ve araştırmacıların spesifik bir içerik ile aktivite boyutu [*domain*] üzerine odaklanarak öz-yeterlikten oldukça yarar sağlayabileceklerini ifade etmiştir. Bu noktada, araştırmacıların öz-yeterliğin genel bir değerlendirmesini yapmaktan ziyade verilen özel bir aktiviteye yönelik bir öz-yeterlik değerlendirmesinin

yapmalarının daha uygun olacağı düşünülmektedir. Örneğin, matematik öz-yeterliğinin, matematik başarısı ile ilgili davranışları nasıl etkilediğini anlamak için kişinin matematik öz-yeterlik düzeyi incelenmesinin gerekli olduğu ifade edilmektedir (Pajares ve Miller, 1994; Pajares ve Graham, 1999). Bandura'nın (1977) kuramına göre, öz-yeterlik inançları özel aktivitelerle ilişkilidir. Bandura (1986) öğretmen öz-yeterliğinin bir duruma özel ve hatta özne-özel bir yapı olduğunu belirtmiştir. Örneğin, bir öğretmenin öz-yeterlik inancı fen bilgisi öğretirken düşük, dilbilgisi öğretirken yüksek bir seviyede olabilmektedir.

Özel bir aktiviteye dayalı spesifik öz-yeterlik alanları arasında; fen-bilgisi öğretimi öz-yeterlik inancı (Riggs ve Enochs, 1990; Morrell ve Carroll, 2003), Fen-bilgisi öz-yeterlik inançlarının bilgilendirici kaynakları (Britner ve Pajares, 2006); kimya öğretimi öz-yeterlik inancı (Morgil, Seçken ve Yücel, 2004), matematikte problem çözme öz-yeterlik inancı (Pajares ve Miller, 1994; Pajares ve Miller, 1995a, b), matematik öz-yeterlik inançlarının bilgilendirici kaynakları (Özyürek, 2002; Özyürek, 2005), kariyer öz-yeterliği (Lent ve Hackett, 1987; Bacanlı, 2006), yazma konusundaki öz-yeterlik inançları (Schunk ve Swartz, 1993; Pajares ve Johnson, 1996; Pajares, Hartley ve Valiante, 2001), akademik öz-yeterlik inancı (Schunk ve Pajares, 2001; Lent, Brown ve Gore, 1997), sosyal öz-yeterlik inancı (Bilgin, 1996; Smith ve Betz, 2000; Muris, 2001; Matsuma ve Shiomi, 2003), bilgisayara ilişkin Öz-Yeterlik inancı (Karsten ve Roth, 1998; Aşkar ve Umay, 2001; Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005), kolektif öz-yeterlik inancı (Earley, 1999; Bandura, 2000), kişilerarası öz-yeterlik inancı (Brouwers ve Tomic, 2002), mesleki öz-yeterlik (Schyns, 2004; Schyns ve Von Collani, 2002) gösterilebilir.

Bu noktadan hareketle, Cherniss mesleklere yönelik öz-yeterlik inançlarında görev, örgütsel ve kişilerarası olmak üzere üç farklı aktivite boyutundan oluştuğunu ifade etmiştir. Mesleki rolün teknik yönleri ile ilgili olan görev boyutuna örnek olarak, “ders hazırlama ve ders verme, öğrenci performansını düzeltme ve öğrenci çabasını motive etme” verilebilir. Organizasyonel boyut, mesleki rolün politik yönleri ile ilgilidir. Bunun anlamı, aktiviteler için organizasyon içinde etkili politik güçler elde etmek ve bunlarla ilgili düzenlemeler gerçekleştirmektir. Kişilerarası boyut ise, organizasyon üyeleri (meslektaşlar ve idareciler), alıcılar, danışanlar veya öğrencilerle güzel, etkili, faydalı ilişkiler elde etmek ve eşgüdümlü olarak sürdürmek ile ilgili aktiviteleri içermektedir (Cherniss, 1993; akt. Brouwers ve Tomic, 2002).

Benzer biçimde, öğretmen öz-yeterliğini bu üç boyuta dayalı olarak kavramlaştırmaya çalışan Friedman ve Kass (2002) öğretmenin organizasyon içindeki eğitim-öğretim ile ilgili görevinin yanında öğrenci, meslektaş ve idarecilerle başarılı kişilerarası ilişkiler kurmasının ve bunu sürdürmesinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Brouwers ve Tomic (2002) ise daha da özelleştirerek öğretmenlerin kişilerarası aktivite boyutu içindeki öz-yeterlik inançlarını, sınıftaki öğrenci davranışını yönetmek, meslektaş desteğini sağlamak ve okul idarecilerinin desteğini sağlamak biçiminde üç alt boyutta özelleştirerek açıklamış ve bu doğrultuda kullanılmak üzere

“öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeği”ni literatüre kazandırmışlardır.

Ülkemizde öğretmenlerin özel bir aktiviteye dayalı spesifik öz-yeterlik inançları ile ilgili çalışmaların oldukça yetersiz olduğu görülmektedir. Yürütülen çalışmaların, daha çok, öğretmen ve öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin incelenmesi ve çeşitli demografik değişkenlerle olan ilişkilerinin değerlendirilmesi (Eroğlu, 1999; Aşkar ve Umay, 2001; Çoban ve Sanalan, 2002; Dönmez, 2002; Erişen ve Çeliköz, 2003; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Akkoyunlu ve Kurbanoğlu, 2004; Yaman, Cansüngü ve Altunçekiç, 2004; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Özen, 2005; Üredi ve Üredi, 2006; Akbaş ve Çelikkaleli, 2006) ile öğretmen-aday öğretmenlere yönelik öz-yeterlik ölçeklerinin geliştirilmesi ve uyarlama çalışmalarının yapılması (Çakır, Erkuş ve Kılıç, 2000; Kiraz, 2003; Diken, 2004; Hazır-Bıkmaz, 2002, 2004b; Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005; Bacanlı, 2006; Çapri ve Kan, 2006) üzerine olduğu görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin özel aktivitelere dayalı spesifik öz-yeterlik inançlarının yeterince incelenmediği, çeşitli psikolojik, eğitimle ilgili ve demografik değişkenlerle olan ilişkilerini değerlendirmeye yönelik çalışmaların da oldukça sınırlı olduğu görülmektedir.

Bu nedenle, bu çalışmanın amacı, literatürde eksikliği göze çarpan özel bir aktiviteye dayalı spesifik öz-yeterlik inançlarından öğretmen “kişilerarası öz-yeterlik” inançlarının, hizmet süresi, çalışılan okul türü, çalışılan öğretim kademesi ve ünvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir.

Yöntem

Bu bölümde, araştırma grubu, veri toplama araçları, veri toplamada ve verilerin analizinde kullanılan işlemler ele alınmıştır.

Araştırma Grubu

Araştırmanın üzerinde yürütüldüğü grup, Mersin ili belediye sınırları içindeki çeşitli yerleşim birimlerindeki ilköğretim, ortaöğretim, özel okul ve dershanelerden tesadüfi olarak seçilen 784 öğretmeninden oluşmaktadır. Bu öğretmenlerin 439'u erkek (%56), 345'i ise bayandır (%44). Yaş ortalamaları 35,11; yaş aralığı ise 21-61 arasındadır. Çalışma grubuna ilişkin betimsel bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Kişilerarası Öz-Yeterlik Ölçeği (KÖYÖ): Brouwers ve Tomic (2002) tarafından, öğretmenlerin (a) sınıftaki öğrencilerin davranışlarını yönetme, (b) meslektaşlarından destek elde etme ve (c) idarecilerinden destek elde etme yeterliklerine ilişkin

Tablo 1: Araştırma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Betimsel İstatistikler

Okul Türü	Öğretmen sayısı		Erkek		Kadın	
	f	%	f	%	f	%
İlköğretim	241	30,7	133	16,9	108	13,8
Ortaöğretim	260	33,2	147	18,8	113	14,4
Özel okul	100	12,8	64	8,2	36	4,6
Dershane	183	23,3	95	12,1	88	11,2
Toplam	784	100	439	56,0	345	44,0

inançlarını değerlendirmeye yönelik geliştirilen KÖYÖ'nün orijinali 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, öğretmenlerin üç alandaki kişilerarası öz-yeterlik aktivitesine dayanmaktadır ve üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar, “sınıf yönetiminde algılanan öz-yeterlik” (SYÖY) inancı (14 madde), “meslektaşlardan elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik” (MDÖY) inancı (5 madde) ve idarecilerden elde edilen desteğe ilişkin algılanan öz-yeterlik (İDÖY) inancı (5 madde) biçiminde ifade edilmektedir. KÖYÖ Likert tipi bir ölçme aracı olup ölçek maddeleri (1) “kesinlikle katılmıyorum” ve (5) “tamamen katılıyorum” biçiminde puanlanmaktadır.

Ölçeğin Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları, Çapri ve Kan (2006) tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar, KÖYÖ'nün faktör yapısını belirlemek amacıyla faktör analitik yöntemlerden temel bileşenler analizi uygulamışlardır. Uygulanan faktör analizi sonucunda, 24 maddeden oluşan ölçekten, ölçeğin yapısına uymayan ya da birden fazla faktöre yük veren 6 madde (8, 10, 14, 21, 23, 24) araştırmacılar tarafından ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 18 maddenin özdeğeri 1'in üzerinde olan üç alt faktörlü bir yapı oluşturduğu rapor edilmiştir. Birinci alt faktör sekiz, ikinci ve üçüncü alt faktörler ise beşer maddeden oluşmaktadır. Bu üç faktörün birlikte ölçeğe ilişkin varyansın % 68,41'ini açıkladığı ve toplam ölçek puanı ile alt faktörlere ait puanlar arasındaki korelasyonların 0,49 ile 0,89 arasında değiştiği ifade edilmiştir. Diğer taraftan, araştırmacılar tarafından, ölçeğin geçerliğine kanıt elde etmek ve Bandura'nın ileri sürdüğü kurama dayalı kanıt oluşturmak amacıyla yapılan diğer bir çalışmada, öğretmenlerin toplam ölçek ve alt ölçeklerden aldıkları puanların hizmet yılına göre değişip değişmediğini belirlemek için analizler yapılmış ve sonucunda geçerliğe kanıt sağlayan ve kuramı destekleyen anlamlı bulgulara ulaşılmıştır.

Ayrıca, KÖYÖ'nün güvenirlik çalışmaları sonucunda ise, madde toplam test korelasyon katsayılarının 0,36-0,77 arasında değiştiği, ölçeğin tümü için iç tutarlık katsayısı 0,93, alt ölçekler için sırasıyla 0,91, 0,91, 0,89 olarak bulunmuştur. Test tekrar test yöntemleriyle korelasyon katsayısı 0,80 olarak bulunmuştur. Elde edilen tüm bu bulgular sonucunda, araştırmacılar tarafından, uyarlama çalışması yapılan ölçme aracının geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının, tatmin edici bir düzeyde olduğu biçiminde yorumlanmıştır (Çapri ve Kan, 2006).

Kişisel Bilgi Formu: Öğretmenler ile ilgili kişisel bilgi toplamak amacıyla ölçek üzerinde öğretmenlerin hizmet süresi, çalıştıkları okul türü, çalıştıkları öğretim kademesi ve ünvanı gibi demografik değişkenleri içeren bir bilgi formu oluşturulmuştur.

İşlem

Araştırmacılar tarafından, araştırmanın amacı ve veri toplama araçları konusunda bilgi verildikten sonra, veri toplama araçları öğretmenlere, derslerinin dışındaki serbest zamanlarında bire bir uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Verilerin istatistiksel analizleri için SPSS 12 paket programı kullanılmıştır. Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançları'nı hizmet süresi, okul türü, çalıştıkları öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ortaya çıkan farkın kaynağını belirlemek amacıyla verilere post hoc testi olarak Tukey testi uygulanmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin toplam KÖYÖ, SYÖY, MDÖY ve İDÖY puanlarının hizmet süresi, okul türü, çalıştıkları öğretim kademesi ve unvan değişkenlerine göre n, ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2'ye bakıldığında, hizmet süresi değişkeni açısından, öğretmenlerin en yüksek KÖYÖ, SYÖY, MDÖY puan ortalamalarının tamamında da hizmet süresi 16-20 yıl olan öğretmen grubunun ($\bar{X}_{KÖYÖ}=76,93$; $\bar{X}_{SYÖY}=34,16$; $\bar{X}_{MDÖY}=22,17$), en düşük puan ortalamalarına ise 0-1 yıl hizmet süresi olan öğretmen grubunun ($\bar{X}_{KÖYÖ}=69,70$; $\bar{X}_{SYÖY}=30,56$; $\bar{X}_{MDÖY}=20,72$) sahip olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin en yüksek İDÖY puan ortalamasına 11-15 yıl hizmet süresi olan öğretmen grubunun ($\bar{X}_{İDÖY}=20,75$), en düşük puan ortalamalarına ise 0-1 yıl hizmet süresi olan öğretmen grubunun ($\bar{X}_{İDÖY}=18,42$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenler çalıştıkları okul türü açısından değerlendirildiğinde ise, en yüksek KÖYÖ ve İDÖY puan ortalamasına özel okulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{KÖYÖ}=36,59$; $\bar{X}_{İDÖY}=10,76$), en düşük puan ortalamalarına ise resmi okullarda çalışan öğretmenlerin sahip olduğu ($\bar{X}_{KÖYÖ}=33,50$; $\bar{X}_{İDÖY}=9,88$) görülmektedir. SYÖY puanları açısından ise, en yüksek puan ortalamasına, özel okulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{SYÖY}=16,98$) en düşük puan ortalamasına ise dershanede çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{SYÖY}=15,24$) sahip

Tablo 2: Öğretmenlerin Kişilerarası Öz-Yeterlik İnançlarının Hizmet Süresi, Okul Türü, Çalıştıkları Öğretim Kademesi ve Ünvanlarına Göre Ortalama ve Standart Sapmaları

Bağımsız değişkenler		Kişilerarası öz-yeterlik inançları				
		<i>n</i>	KÖYÖ $\bar{X}$ (ss)	SYÖY $\bar{X}$ (ss)	İDÖY $\bar{X}$ (ss)	MDÖY $\bar{X}$ (ss)
Hizmet süresi	0-1 yıl	105	69,70 (14,04)	69,70 (14,04)	18,42 (5,76)	20,72 (5,28)
	2-5 yıl	192	72,58 (13,72)	31,84 (6,60)	19,84 (4,91)	20,90 (4,64)
	6-10 yıl	165	73,35 (10,52)	32,04 (5,63)	19,71 (4,59)	21,59 (3,45)
	11-15 yıl	98	76,11 (9,76)	33,51 (4,48)	20,75 (3,48)	21,85 (3,31)
	16-20 yıl	79	76,93 (9,56)	34,16 (4,56)	20,61 (3,64)	22,17 (3,36)
	21+ yıl	149	76,14 (8,26)	33,56 (4,19)	20,73 (3,08)	21,86 (2,67)
Okul türü	Resmi	501	33,50 (10,39)	15,25 (4,92)	9,88 (4,00)	8,36 (3,65)
	Özel	100	36,59 (13,13)	16,98 (7,09)	10,76 (5,31)	8,85 (4,73)
	Dersane	183	34,16 (13,28)	15,24 (6,63)	9,95 (5,03)	8,98 (4,26)
Öğretim kademesi	İÖ. I. kd.	241	32,73 (9,95)	15,18 (4,58)	9,49 (4,24)	8,06 (3,54)
	İÖ. II. kd.	260	35,17 (12,08)	15,78 (6,08)	10,53 (4,68)	8,86 (4,02)
	Lise	283	33,96 (11,40)	15,42 (5,85)	9,93 (4,24)	8,61 (3,95)
Ünvan	Sınıf öğrt.	172	33,63 (10,83)	15,52 (4,84)	9,80 (4,79)	8,30 (4,01)
	Branş öğrt.	529	34,51 (11,65)	15,60 (5,89)	10,16 (4,43)	8,73 (3,99)
	Müdür yrd.	52	32,13 (11,08)	14,58 (5,41)	9,65 (3,39)	8,30 (3,69)
	Müdür	31	31,87 (13,67)	14,55 (6,72)	9,06 (4,18)	8,26 (3,89)

görülmektedir. Son olarak MDÖY puanları açısından ise, en yüksek puan ortalamasına, dershanede çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{MDÖY}=8,98$) en düşük puan ortalamasına resmi okulda çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{MDÖY}=8,36$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenler çalıştıkları öğretim kademesi açısından değerlendirildiğinde ise, en yüksek KÖYÖ, SYÖY, İDÖY ve MDÖY puan ortalamalarına da ilköğretim ikinci kademe çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{KÖYÖ}=35,17$; $\bar{X}_{SYÖY}=15,78$; $\bar{X}_{İDÖY}=10,53$; $\bar{X}_{MDÖY}=8,86$), en düşük puan ortalamalarına ise ilköğretim birinci kademe çalışan öğretmenlerin ($\bar{X}_{KÖYÖ}=32,73$; $\bar{X}_{SYÖY}=15,18$; $\bar{X}_{İDÖY}=9,49$; $\bar{X}_{MDÖY}=8,06$) sahip olduğu görülmektedir.

Son olarak, öğretmenler ünvanları açısından değerlendirildiğinde ise, öğretmenlerin en yüksek KÖYÖ, SYÖY, İDÖY ve MDÖY puan ortalamalarına da branş öğretmenlerinin ($\bar{X}_{KÖYÖ}=34,50$; $\bar{X}_{SYÖY}=15,60$; $\bar{X}_{İDÖY}=10,16$; $\bar{X}_{MDÖY}=8,73$), en düşük puan ortalamalarına ise müdür olan öğretmenlerin ($\bar{X}_{KÖYÖ}=31,87$; $\bar{X}_{SYÖY}=14,55$; $\bar{X}_{İDÖY}=9,06$; $\bar{X}_{MDÖY}=8,26$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların hizmet sürelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için veriler üzerinde Tek Yönlü Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 3'te verilmiştir. Tablo 3

incelendiğinde, öğretmenlerin KÖYÖ'den ve SYÖY, İDÖY ve MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamalarının hizmet sürelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucu, farklı hizmet sürelerine sahip öğretmenlerin KÖYÖ ($F_{(5;761)}=6,21$; $p<0,05$) ile SYÖY ($F_{(5;761)}=6,04$; $p<0,05$), İDÖY ($F_{(5;761)}=4,38$; $p<0,05$) ve MDÖY ($F_{(5;761)}=2,50$; $p<0,05$) alt ölçeklerinden aldıkları puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermektedir. Tablo 2 incelendiğinde hizmet süresi arttıkça ölçekten elde edilen toplam puan ve alt ölçek puanları ortalamalarının da arttığı görülebilir. Öğretmenlerin hizmet sürelerine göre ölçekten elde ettikleri puan ortalamaları arasında ortaya çıkan farkın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek amacıyla verilere post hoc test olarak *Tukey* testi uygulanmıştır.

Analiz sonucunda; hizmet süresi değişkenine göre, KÖYÖ puanlarının, üç farklı grup oluşturduğu gözlenmektedir. 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin KÖYÖ puan ortalaması ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin KÖYÖ puan ortalaması arasında 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{11-15}-\bar{X}_{0-1}=-6,40$; $p<0,05$), 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin KÖYÖ puan ortalaması ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin KÖYÖ puan ortalaması arasında 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{16-20}-\bar{X}_{0-1}=-7,23$; $p<0,05$), ve 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin KÖYÖ puan ortalaması ile 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin KÖYÖ puan ortalaması arasında 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{21+}-\bar{X}_{0-1}=-6,43$; $p<0,05$) anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmektedir.

Aynı biçimde, SYÖY puanlarına göre, 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması arasında 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{11-15}-\bar{X}_{0-1}=-2,94$; $p<0,05$), 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması arasında 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{16-20}-\bar{X}_{0-1}=-3,60$; $p<0,05$), 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması ile 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması arasında 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{21+}-\bar{X}_{0-1}=-3,00$; $p<0,05$), 2-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin SYÖY puan ortalaması arasında 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{16-20}-\bar{X}_{2-5}=-2,32$; $p<0,05$) anlamlı farklılık olduğu gözlenmiştir.

Buna benzer bir şekilde, İDÖY puanlarına göre 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin İDÖY puan ortalaması ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin İDÖY puan ortalaması arasında 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{11-15}-\bar{X}_{0-1}=-2,33$; $p<0,05$), 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin İDÖY puan ortalaması ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin İDÖY puan

Tablo 3: Öğretmenlerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Hizmet Sürelerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kareler	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
KÖYÖ	Gruplar arası	4.002,4	5	800,5	6,209	0,000	11-15 yıl-0-1 yıl
	Grup içi	98.108,1	761	128,9			16-20 yıl-0-1 yıl
	Toplam	102.110,5	766				21+ yıl-0-1 yıl
SYÖY	Gruplar arası	953,4	5	190,7	6,044	0,000	11-15 yıl-0-1 yıl
	Grup içi	24.010,2	761	31,6			16-20 yıl-0-1 yıl
	Toplam	24.963,6	766				21+ yıl-0-1 yıl 16-20 yıl-2-5 yıl
İDÖY	Gruplar arası	422,6	5	84,5	4,384	0,001	11-15 yıl-0-1 yıl
	Grup içi	14.668,3	761	19,3			16-20 yıl-0-1 yıl
	Toplam	15.090,9	766				21+ yıl-0-1 yıl
MDÖY	Gruplar arası	190,6	5	38,1	2,503	0,029	11-15 yıl-0-1 yıl
	Grup içi	11.591,2	761	15,2			16-20 yıl-0-1 yıl
	Toplam	11.781,8	766				21+ yıl-0-1 yıl 16-20 yıl-2-5 yıl 21+ yıl-2-5 yıl

p<0,05

ortalaması arasında 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{16-20} - \bar{X}_{0-1} = -2,19$; $p < 0,05$), ve 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin İDÖY puan ortalaması ile 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin İDÖY puan ortalaması arasında 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{21+} - \bar{X}_{0-1} = -2,31$; $p < 0,05$) anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Ayrıca, MDÖY puanlarına göre 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması ile 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması arasında 11-15 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{11-15} - \bar{X}_{0-1} = -1,13$; $p < 0,05$), 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması arasında 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{16-20} - \bar{X}_{0-1} = -1,45$; $p < 0,05$), 0-1 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması ile 21 ve üstü yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması arasında 21 ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{21+} - \bar{X}_{0-1} = -1,13$; $p < 0,05$), 2-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması ile 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması arasında 16-20 yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{16-20} - \bar{X}_{2-5} = -1,27$; $p < 0,05$) ve 2-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması ile 21 ve üstü yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerin MDÖY puan ortalaması arasında 21 ve üstü yıl hizmet süresine sahip öğretmenler lehine ($\bar{X}_{21+} - \bar{X}_{2-5} = -0,95$; $p < 0,05$) anlamlı farklılıklar olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Okul Türlerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kareler	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
KÖYÖ	Gruplar arası	766,6	2	383,3	2,908		
	Grup içi	102.294,6	776	131,8		0,055	-
	Toplam	103.061,3	778				
SYÖY	Gruplar arası	249,8	2	124,9	3,907		
	Grup içi	24.809,7	776	32,0		0,020	Özel - Resmi Özel -Dershane
	Toplam	25.059,5	778				
İDÖY	Gruplar arası	61,8	2	30,9	1,569		
	Grup içi	15.280,2	776	19,7		0,209	-
	Toplam	15.342,0	778				
MDÖY	Gruplar arası	59,9	2	29,9	1,923		
	Grup içi	12.081,5	776	15,6		0,147	-
	Toplam	12.141,3	778				

p<0,05

Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların okul türlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için veriler üzerinde tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir. Tablo 4'e bakıldığında, öğretmenlerin KÖYÖ'den ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların okul türlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin aldıkları puan ortalamaları arasındaki farklılığın 0,05 düzeyinde yalnızca SYÖY puan ortalamaları açısından anlamlı olduğu ($F_{(2;776)}=3,91$; $p<0,05$), KÖYÖ ($F_{(2;776)}=2,91$; $p>0,05$), İDÖY ($F_{(2;776)}=1,57$; $p>0,05$), ve MDÖY ($F_{(2;776)}=1,92$; $p>0,05$), puanları açısından ise anlamlı olmadığı görülmektedir.

Uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okul türleri arasında SYÖY puanlarına göre gözlenen farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere post hoc test olarak Tukey testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre, öğretmenlerin okul türlerine göre SYÖY puanlarının iki farklı grup oluşturduğu gözlenmektedir. Birinci grupta yer alan resmi okulda çalışan öğretmenlere ait puan ortalaması ile özel okulda çalışan öğretmenlere ait puan ortalaması arasında istatistiksel olarak özel okulda çalışan öğretmenler lehine ($\bar{X}_O - \bar{X}_R=1,73$; $p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

İkinci grupta yer alan dershane çalışan öğretmenlerin puan ortalaması ile özel okulda çalışan öğretmenlerin puan ortalaması arasında istatistiksel olarak özel okulda çalışan öğretmenler lehine ($\bar{X}_O - \bar{X}_D=1,74$; $p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Öğretim Kademelerine Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kareler	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
KÖYÖ	Gruplar arası	702,8	2	351,4	2,803		
	Grup içi	94.543,1	754	125,4		0,061	-
	Toplam	95.245,9	756				
SYÖY	Gruplar arası	42,7	2	21,3	0,689		
	Grup içi	23.347,3	754	31,0		0,502	-
	Toplam	23.390,0	756				
İDÖY	Gruplar arası	129,8	2	64,9	3,378		
	Grup içi	14.490,9	754	19,2		0,035	2. kademe - 1. kademe
	Toplam	14.620,7	756				
MDÖY	Gruplar arası	79,4	2	39,7	2,676		
	Grup içi	11.185,5	754	14,8		0,070	-
	Toplam	11.264,9	756				

p<0,05

Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların öğretim kademelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için verilere tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 5’te verilmiştir.

Öğretmenlerin KÖYÖ’den ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların görev yaptıkları öğretim kademelerine göre değişip değişmediğini belirlemek için uygulanan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin İDÖY puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ($F_{(2;754)}=3,38$; $p<0,05$), KÖYÖ ($F_{(2;754)}=2,80$; $p>0,05$), SYÖY ($F_{(2;754)}=0,69$; $p>0,05$) ve MDÖY ($F_{(2;754)}=2,68$; $p>0,05$) puan ortalamaları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, okul türlerine göre İDÖY puan ortalamaları arasında gözlenen farkın kaynağını araştırmak amacıyla verilere post hoc test olarak *Tukey* testi uygulanmıştır. Test sonucuna göre öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre İDÖY puanlarının bir grup oluşturduğu gözlenmektedir. Bulgular sonucunda, bu grupta yer alan ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin puan ortalaması ile ilköğretim 2. kademe öğretmenlerinin puan ortalaması arasında istatistiksel olarak ilköğretim 2. kademe öğretmenleri lehine ($\bar{X}_2 - \bar{X}_1=1,04$; $p<0,05$) anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların branşlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için verilere Tek Yönlü

Tablo 6: Öğretmenlerin Alt Ölçeklerden Aldıkları Puanların Ünvanlarına Göre Değişip Değişmediğine İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi

Alt ölçek	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Ortalama kareler	F	p	Anlamlı fark olan gruplar
KÖYÖ	Gruplar arası	476,2	3	158,7	1,195		
	Grup içi	103.596,0	780	132,8		0,311	-
	Toplam	104.072,2	783				
SYÖY	Gruplar arası	97,7	3	32,6	1,008		
	Grup içi	25.195,3	780	32,3		0,389	-
	Toplam	25.293,0	783				
İDÖY	Gruplar arası	54,3	3	18,1	0,916		
	Grup içi	15.417,6	780	19,8		0,432	-
	Toplam	15.472,0	783				
MDÖY	Gruplar arası	40,8	3	13,6	0,864		
	Grup içi	12.278,6	780	15,7		0,459	-
	Toplam	12.319,4	783				

p<0,05

Varyans Analizi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6’ya bakıldığında, öğretmenlerin KÖYÖ’den ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların ünvanlarına göre değişip değişmediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, öğretmenlerin ünvanlarına göre, KÖYÖ ($F_{(3;780)}=1,20$; $p>0,05$) ile SYÖY ($F_{(3;780)}=1,01$; $p>0,05$), İDÖY ($F_{(3;780)}=0,92$; $p>0,05$), MDÖY ($F_{(3;780)}=0,86$; $p>0,05$) alt ölçek puan ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın bulunmadığı görülmektedir.

Tartışma ve Yorum

Öğretmenlerin KÖYÖ ve SYÖY, İDÖY, MDÖY alt ölçeklerinden aldıkları puanların hizmet sürelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular değerlendirildiğinde öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça kişilerarası öz-yeterlik inançlarının da buna bağlı olarak arttığının görülmesi bu konu ile ilgili yapılan benzer çalışmalar ile paralellik gösterirken (Glickman ve Tamashiro, 1982; Evans ve Tribble, 1986; Dembo ve Gibson, 1985; Woolfolk ve Hoy, 1990; Rubeck ve Enochs, 1991; Soodak ve Podell, 1996; Lamorey ve Wilcox, 2005; Tschannen-Moran ve Hoy, 2007), Friedman’ın (2003) bulgularıyla farklılaşmaktadır. Bandura (1977, 1995, 1997), insanlarda güçlü bir öz-yeterlik inancının oluşumunun, ancak o kişinin, kuramının en önemli bilgilendirici kaynaklarından birisi olan doğrudan deneyimleri yaşamasıyla gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Buna ek olarak Bandura (1986) deneyimin öz-

Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007

yeterlik inancını etkileyen en önemli faktörlerden birisi olduğunu ve olumlu deneyimlerin bu inancın gelişmesine katkı sağladığını ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında, mesleğinin ilk beş yılını çalışıyor durumda olan öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik inançlarında çalışma yaşamının daha ileri hizmet yıllarındaki öğretmenlere nazaran daha düşük puanlar elde etmeleri, bireyin kendi yaşantılarına dayalı olarak geliştiği ifade edilen (Bandura, 1977, 1995, 1997) doğrudan deneyimleri halihazırdaki hizmet süreleri göz önüne alındığında daha deneyimli öğretmenler kadar geliştirmeye fırsat bulamamış olmaları ile açıklanabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hizmet süreleri ve başarılı deneyimleri arttıkça öz-yeterlik inançlarının da buna bağlı olarak artması muhtemel görülmektedir. Bu durumda, öğretmenlerin çalışma hayatında hizmet süreleri ve başarılı deneyimleri arttıkça elde etmiş oldukları doğrudan deneyimlerin miktarının da artması beklenen bir durum olarak değerlendirilmektedir. Elde edilen bu bulgu sonucunda, öğretmenlerin hizmet süreleri arttıkça kişilerarası öz-yeterlik inançlarının da buna bağlı olarak arttığının görülmesi bu öğretmenlerin hizmet süreleri boyunca başarılı deneyimler kazanmış olabileceklerini düşündürmektedir. Diğer taraftan, Bandura (1977, 1995, 1997), öz-yeterlik inançlarının, kişinin kendi yaşamına dayalı olan doğrudan deneyimler sonucunda elde edilen başarılı deneyimler sonucunda yükseldiğini ifade etmiştir. Bu durumda, mesleklerinin ilk beş yılı içindeki öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik puanlarının düşük olması, bu öğretmenlerin meslekleri ile ilgili başarılı deneyimleri yeterince yaşamamış olabileceklerini düşündürmektedir.

Friedman (2004)'a göre, öğretmenler okul idarecilerini öğretmen ve diğer okul personeli arasındaki ilişkilerde anahtar role sahip kişiler olarak algılamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenler okul idarecilerinden; (a) kendilerine her yönden destek vermeleri, (b) iyi organize olmuş bir okul iklimi yaratmaları, (c) okul çalışanları arasında etkili kişilerarası ilişkiler için gerekli bir ortam sağlamaları ve (d) geleneksel eğitim-öğretim modelleri dışında daha yaratıcı yöntem ve tekniklerin kullanılmasına onay vermeleri biçiminde ifade edilen çeşitli beklentilere sahiptirler. Bu beklentiler; bu açıdan değerlendirildiğinde mesleklerinin ilk yılını çalışan öğretmenlerin İDÖY açısından hizmet süresi daha fazla olan öğretmenlere nazaran bu beklentilerine henüz yeterince cevap bulamamış olabileceklerini düşündürmektedir.

Benzer biçimde, öğretmenler arasındaki kişisel-mesleki problemlere yönelik algılanan destek, paylaşım ve işbirliğine dayalı sağlıklı etkileşimlerin oldukça önemli olduğu ifade edilmektedir (Friedman, 2004). Bu düşünceden hareketle, mesleklerinin ileri yıllarını çalışmakta olan öğretmenlerin MDÖY açısından daha az hizmet yılına sahip öğretmenlere nazaran meslektaşlarıyla yüksek düzeyde sağlıklı bir etkileşim kurabilen kişiler olduklarını düşündürmektedir. Bu bulgu, meslektaşlardan alınan desteğin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade eden Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2002) görüşleriyle paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının okul türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular, gerek resmi okulda çalışan gerekse

dershanede çalışan öğretmenlerin, özel okulda çalışan öğretmenlere nazaran kendilerini SYÖY inançları açısından daha etkili bir düzeyde görmüyor olabileceklerini düşündürmektedir. Bunun nedeni olarak, dershanelerde çalışan öğretmenlerin üzerlerinde özel okulda çalışan bir öğretmenin olduğu kadar baskı ve beklenti düzeyinin bulunmaması ve özel okulda çalışan bir öğretmen kadar kendilerini geliştirme ideali içinde olmamış olabilecekleri biçiminde düşünülebilir. Çünkü özel okulda çalışan bir öğretmene ilişkin olarak, gerek okul idarecilerinin gerekse yüksek ücretlerle çocuklarını bu okullara gönderen velilerin yüksek beklentiler içinde olması, özel okul öğretmenlerinin sürekli kendilerini geliştirme ve yenileme ihtiyacı içinde hissetmeleri sonucu sınıf yönetimi öz-yeterlik açısından yüksek düzeyde inanca sahip olmalarına neden oluşturmuş olabilir.

Öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının çalışmakta oldukları öğretim kademelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin elde edilen bulgular sonucunda öğretmenlerin görev yaptıkları öğretim kademelerine göre İDÖY puanlarının 2. kademe öğretmenleri lehine farklılaşması, Akkoyunlu ve Kurbanoglu'nun (2004) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca Tschannen-Moran ve Hoy'a (2007) göre idarecilerin liderlik özelliği gösterip göstermemesi, öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile oldukça ilişkilidir. Bunun yanında, okul idarecisinin uygun bir davranış geliştirilmesine model olması ve performansa bağlı olarak ödül mekanizmasını kullanmasının öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olması açısından önemli bir etkiye sahip olduğu ifade edilmektedir (Evans ve Tribble, 1986; Lee, Dedick ve Smith, 1991; Coladarcı, 1992; Hipp ve Bredeson, 1995). Bu durumda, 2. kademe çalışan öğretmenlerin idarecilerinin daha iyi bir liderlik davranışı sergilemiş, uygun davranış gelişimi için daha iyi bir model olmuş ve performans açısından ise ödül mekanizmasını daha sık kullanmış olabileceğini düşündürmektedir. Ayrıca, elde edilen bu bulgu, okul idarecilerinden alınan desteğin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu ifade eden Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'un (2002) görüşleriyle de paralellik göstermektedir.

Benzer biçimde, elde edilen bu bulgunun nedeni olarak, özellikle ilköğretim 1. kademe sınıfları temel eğitimin en önemli aşamalardan birisidir. Bu nedenle, özellikle son dönem eğitim müfredatı göz önüne alındığında, bu kademe yer alan sınıflardaki öğrenciler, velileri ve buna bağlı olarak sınıf öğretmenleri arasında başarı açısından bir yarış durumunun oluşabileceği düşünülebilir. Bu açıdan değerlendirildiğinde bu sınıflarda eğitim öğretim faaliyeti yürüten sınıf öğretmenlerinin kendi zümreleri arasında bu yarış durumu içine girmeleri sonucunda da 1. kademe sınıf öğretmenlerinin idarecilerinden destek alma öz-yeterliği açısından kendilerini yetersiz algılamalarına neden olmuş olabilir. Diğer taraftan, ilköğretim 2. kademe ve lise öğretmenlerinin, idarecilerinden destek almalarına yönelik öz-yeterlikleri üzerinde çalıştıkları kademe açısından herhangi bir problem oluşmamış olması durumunun, bu öğretmenlerin farklı farklı sınıflarda derse giriyor olmaları ve okul ortamında 1. kademe sınıf öğretmenleri gibi tüm gün değil yalnızca ders saatleri içinde bulunmuş olmalarından kaynaklanmış

olabileceğini düşündürmektedir. Diğer taraftan, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının ünvanlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesine yönelik, elde edilen bulgu, öğretmenlerin ünvanlarının kişilerarası öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Bu araştırma sonucunda; öğretmenlerin tüm kişilerarası öz-yeterlik düzeyleri üzerinde çalışma sürelerinin önemli bir etkisinin olduğu, ünvan değişkeninin ise önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin okul türlerine göre, yalnızca SYÖY puan türü açısından, resmi okul, özel okul ve dersane öğretmenlerinin SYÖY puan ortalamaları arasında özel okulda çalışan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuş, fakat diğer puan türleri açısından herhangi bir fark bulunamamıştır. Benzer biçimde, öğretmenlerin çalıştıkları öğretim kademelerine göre, yalnızca İDÖY puan türü açısından, ilköğretim 1. kademe öğretmenlerinin puan ortalaması ile ilköğretim 2. kademe öğretmenlerinin puan ortalaması arasında istatistiksel olarak ilköğretim 2. kademe öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur.

Araştırmanın tartışma ve yorumları doğrultusunda elde edilen sonuçlar ışığında, bu konuda yeni araştırma planlayan araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Bu çalışma, öğretmenlerin “Kişilerarası Öz-Yeterlik” inançlarının, hizmet süresi, okul türü, öğretim kademeleri ve ünvan değişkenleri açısından karşılaştırmayı amaçladığı için, yeni yürütülecek araştırmalarda, eğitim ve psikoloji ile ilgili farklı değişkenler açısından karşılaştırmaya dayalı araştırmaların yürütülmesinde gerekli olduğu düşünülmektedir.

Bu noktada, özellikle öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını etkilediği bulunan hizmet süresi değişkeni ile ilgili olarak derinlemesine bilgiler elde edilebilecek araştırma dizaynlarının oluşturulmasının alana önemli katkılarının olacağı düşünülmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, hem Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı’nın hem de İl Milli Eğitim Müdürlüğü Kültür Hizmetleri Şubeleri’nin, öğretmenlerin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını güçlendirecek ve geliştirecek hizmetiçi eğitim amaçlı kurs ve seminerler düzenlemelerinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca, okul yöneticilerinin, okullarına yeni atanan staj öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarını geliştirmelerine olanak tanıyacak nitelikte eğitim, öğretim ve staj faaliyetlerini etkili bir biçimde düzenleyerek onların öğretmenlik mesleğine daha fazla motive olmalarını ve kişilerarası öz-yeterlik inançlarını etkili bir biçimde geliştirebilmelerini sağlayabilecekleri düşünülmektedir.

Diğer taraftan, psikolojik danışma ve psikoloji alanında çalışan uzmanların, düşük düzeyde kişilerarası öz-yeterlik inancına sahip öğretmenlerin, kişilerarası öz-yeterlik düzeylerini yükseltmeye yönelik bireysel ve grupla psikolojik danışma uygulamaları yaparak, öğretmenlerin meslek yaşamı içinde bu yönde yaşadıkları birçok problemin semptomlarını azaltabilecekleri düşünülmektedir.

Son olarak, ileride benzer çalışmaların farklı öğretmen popülasyonlarını da kapsayan daha geniş örneklem grupları üzerinde değerlendirilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), Article 11, Internet'ten 28.04.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://www.tojet.sakarya.edu.tr>>.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2004). Öğretmenlerin bilgi okuryazarlığı öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 11-20.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F. ve Umay, A. (2005). Bilgisayar öğretmenleri için bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik ölçeği geliştirme çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-8.
- Allinder, R. M. (1995). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum-based measurement and student achievement. *Remedial and Special Education*, 27, 141-152.
- Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35, 38-32.
- Ashton, P. ve Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye'de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm.
- Bacanlı, F. (2006). Kariyer Araştırma Yetkinlik Beklentisi Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), s. 301-330.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9, 75-78.
- Bıkmaz, H.F. (2004). Öz yeterlik inancı. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (Eds.), *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bilgin, M. (1996). *Grup rehberliğinin sosyal yetkinlik beklentisi üzerindeki etkisine yönelik deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bliss, J. ve Finneran, R. (1991). Effects of school climate and teacher efficacy on teacher stress. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago..
- Borton, W.M. (1991). Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

- Brissie, J.S., Hoover-Dempsey, K.V. ve Bassler, O.C. (1988). Individual, situational contributors to teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 82, 106-112.
- Britner, S.L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research In Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Brophy, J. ve Good, T.L. (1984). Teacher behavior and student achievement. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*, (ss. 328-375). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Educational and Psychological Measurement*, 61, 433-445.
- Cheung, W.M. ve Cheung, Y.C.A. (1997). Multi-level analysis of teachers' self-beliefs and behavior and students' educational outcomes. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, Chicago.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Çakır, Ö., Erkuş, A. ve Kılıç, F. (2000). Mersin Üniversitesi 1999-2000 yılı öğretmenlik meslek bilgisi programının (ÖMBP) çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi Araştırma Fonu Saymanlığı EF (ÖÇ) 2000-1 no.lu Araştırma Projesi.
- Çaprı, B. ve Kan, A. (2006). Kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe uyarlama geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çoban, T.A. ve Sanalan, V.A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarımı sürecinin öğretmen adayının öz-yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Dembo, M. ve Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement, *The Elementary School Journal*, 99, 3-10.
- Dönmez, B. (2002). Müfettiş, okul müdürü ve öğretmen algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 8(29), 27-45.
- Duncan, M.J. ve Biddle, B.J. (1974). *The study of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Earley, P. C. (1999). Playing follow the leader: Status-determining traits in relation to collective efficacy across cultures. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 80, 192-212.
- Ehrenberg, M.F., Cox, D.N. ve Koopman, R.F. (1991). The relationship between self-efficacy and depression in adolescents. *Adolescence*, 26., 361-374.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-439.
- Eroğlu, G. (1999). *Gazi Üniversitesine bağlı eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlerin öğretmenlik davranışları ile ilgili yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Evans, E. D. ve Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80, 81-85.
- Evers, W. J. G., Brouwers, A. ve Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: a study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227-243.
- Friedman, I.A. ve Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18, 675-686.
- Friedman, I.A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215.
- Friedman, I.A. (2004). Organizational expectations of the novice teacher. *Social Psychology of Education*, 7, 435-461.

- Fuchs, L.S., Fuchs, D. ve Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86, 70-84.
- Glickman, C.D. ve Tamashiro, R.T. (1982). A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in the Schools*, 19, 558-562.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Guskey, T.R. ve Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31(3), 627-643.
- Hazır-Bıkmaz, F.H. (2002). Fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 1(2), 197-210.
- Hazır-Bıkmaz, F.H. (2004a). Öz-yeterlik inançları. İçinde Kuzgun, Y. ve Deryakulu D. (Ed.), *Eğitimde bireysel farklılıklar* (ss. 289-314). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hazır-Bıkmaz, F. (2004b). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz-yeterlik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161. İnternet'ten 28.04.2006 tarihinde elde edilmiştir. <<http://yayin.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm>>.
- Hipp, K.A. ve Bredeson, P.V. (1995). Exploring connections between teacher efficacy and principals' leadership behavior. *Journal of School Leadership*, 5, 136-150.
- Hoy, W.K. ve Woolfolk, A.E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Imants, J. ve Van Zoelen, A. (1995). Teachers' sickness absence in primary schools, school climate and teachers' sense of efficacy. *School Organization*, 15, 77-86.
- Kanfer, R. ve Zeiss, A.M. (1983). Depression, interpersonal standard setting, and judgment of self-efficacy. *Journal of Abnormal Psychology*, 92, 319-329.
- Karsten, R. ve Roth, R. (1998). Computer self-efficacy: A practical indicator of student computer competency in introductory is courses. *Informing Science*, 1(3), 61-68.
- Kiraz, E. (2003). Uygulama öğretmeni yeterlik ölçeği: Ölçü aracı geliştirme örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 387-396.
- Lamorey, S. ve Wilcox, M.J. (2005). Early intervention practitioners' self-efficacy: A measure and its applications. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 69-84.
- Lee, C. (1984). Accuracy of efficacy and outcome expectations in predicting performance in a simulated assertiveness task. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 37-48.
- Lee, V., Dedick, R. ve Smith, J. (1991). The effect of the social organization of schools on teachers' efficacy and satisfaction. *Sociology of Education*, 64, 190-208.
- Lent, R.W. ve Hackett, G. (1987). Career self-efficacy: Empirical status and future directions. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 347-382.
- Lent, R.W., Brown, S.D. ve Gore, P.A. (1997). Discriminant and predictive validity of academic self-concept, academic self-efficacy, and mathematics-specific self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 44, 307-315.
- Matsuma, R. ve Shiomi, K. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31, 323-332.
- McLaughlin, M.W. ve Marsh, D.D. (1978). Staff development and school change. *Teachers College Record*, 80, 69-94.
- Meijer, C. ve Foster, S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *Journal of Special Education*, 22, 378-385.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.

- Moore, W., ve Esselman, M. (1992). teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. Paper Presented at The Annual Meeting of The American Educational Research Association, San Francisco.
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, S.A. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 62-72.
- Morrell, D. ve Carroll, J.B. (2003). An extended examination of preservice elementary teachers' science teaching self-efficacy. *School Science & Mathematics*, 103(5), 246-251.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23(3), 145-149.
- Özen, R. (2005). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında görevli öğretim elemanlarının öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(136), 68-76.
- Özyürek, R. (2002). Lise öğrencileri için matematik yetkinlik beklentisi bilgilendirici kaynaklar ölçeğinin geliştirilmesi: Ön çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 502-531.
- Özyürek, R. (2005). Informative sources of math-related self-efficacy expectations and their relationship with math-related self-efficacy, interest and preference. *International Journal of Psychology*, 40, 145-156.
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1994). The role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem-solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86, 193-203.
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1995a). Mathematics self-efficacy and mathematical problem-solving: Implications of using varying forms of assessment. Paper presented at the meeting of the American Psychological Association, New York.
- Pajares, F. ve Miller, M.D. (1995b). Mathematics self-efficacy and mathematics outcomes: The need for specificity of assessment. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 190-198.
- Pajares, F., & Johnson, M.J. (1996). Self-efficacy beliefs in the writing of high school students: A path analysis. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (ss. 99-141). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pajares, F. ve Graham, L. (1999). Self-Efficacy, motivation constructs and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F., Hartley, J., ve Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacy assessment: Greater discrimination increases prediction. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 33, 214-221.
- Parkay, F. ve ark. (1988). A study of the relationship among teacher efficacy, locus of control, and stress. *Journal of Research and Development in Education*, 21, 13-22.
- Podell, D., ve Soodak, L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals. *Journal of Educational Research*, 86, 247-253.
- Riggs, I.M. ve Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Rose, J.S., ve Medway, F.J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ross, J.A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, J. A. ve Cousins, J.B. (1993). Patterns of student growth in reasoning about correlational problems. *Journal of Educational Psychology*, 85, 49-65.
- Ross, J.A. (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.
- Rubeck, M. ve Enochs, L. (1991). A path analytic model of variable that influence science and chemistry teaching self efficacy and outcome expectancy in middle school science teachers. Paper

- presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Lake Geneva.
- Saklofske, D. H., Michayluk, I. O., ve Randhawa, B. S. (1988). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63, 407-414.
- Schunk D. H. ve Swartz C. W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 18, 337-354
- Schunk, D. H. ve Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press. <<http://www.des.emory.edu/mfp/SchunkPajares2001.PDF>>. İnternette 15.11.2006 tarihinde elde edilmiştir.
- Schyns, B. ve Von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables', *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219-241.
- Schyns, B. (2004). The influence of occupational self-efficacy on the relationship of leadership behavior and preparedness for occupational change. *Journal of Career Development*, 30, 247-261.
- Schwarzer, R., Schmitz, G.S., ve Tang, C. (2000). Teacher burnout in Hong Kong and Germany: A cross-cultural validation of the Maslach burnout inventory. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13, 309-326.
- Shelton, D.M. ve Mallinckrodt, B. (1991). Test anxiety, locus of control, and self-efficacy as predictors of treatment preference. *College Student Journal*, 25, 544-551.
- Smith, H. M. ve Betz, N.E. (2000). Development and validation of a scale of perceived social self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283-301.
- Soodak, L. ve Podell, D. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L. ve Podell, D. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct, *Teaching & Teacher Education*, 12, 401-411.
- Tracz, S. M. ve Gibson, S. (1986). Effects of efficacy on academic achievement. Paper presented at the annual meeting of the California Educational Research Association, California.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. The Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Tschannen-Moran, M. ve Hoy, A.W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23, 944-956.
- Üredi, I ve Üredi, L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *EDU7*, 1(2). İnternet'ten 21.04.2005 tarihinde elde edilmiştir <<http://www.istekyaşam.com/edu7/>>.
- Yaman, S., Koray, Ö.C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 355-364.
- Yaman, S., Cansüğü, Ö., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerini incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-364.
- Woodruff, S.L. ve Cashman, J.E. (1993). Task, domain, and general efficacy: A reexamination of the self-efficacy scale. *Psychological Reports*, 72, 423-432.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B. ve Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk, A.E. ve Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.

Bilimsel Yöntem ve Bazı Değişkenler Kavramı

Mehmet GÜNDOĞDU*

Özet – Bilimsel çalışmada tekrarlanabilirliğin sağlanması ve buna dayalı olarak yapılan çalışmanın diğer araştırmacılar tarafından değerlendirilebilmesi için yöntembilimsel olarak değişkenlerin doğru ve açık biçimde ele alınması gerekmektedir. Temel olarak sosyal bilimlerin konusu olan insan davranışlarının yordanması, ilgili değişken sayısının çok fazla ve değişkenler arasındaki ilişkinin de karmaşık olması nedeniyle değişken seçiminin daha dikkatli yapılmasını ve araştırmalarda kullanılan değişkenlerin açık biçimde ele alınmasını, işe vuruk tanımların daha net yapılmasını gerektirmektedir. Bu araştırmanın amacı, ülkemizde sosyal bilim alanlarındaki araştırmalarda yaygın olarak kullanılan “bazı değişkenler” kavramının içeriğinin incelenmesi ve insan davranışlarının nedeni (bağımsız değişken) olarak bir grup değişkeni ifade eden bu kavramın daha açık tanımlanması ve yöntembilimsel yetersizliğin tartışmaya açılmasıdır. Bu amaca yönelik olarak, başlığında “bazı değişkenler” terimi kullanılan Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde hazırlanmış 57 yüksek lisans ve 20 doktora tezi, ulusal kongrelerde sunulmuş 61 bildiri ve ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış 17 makale olmak üzere toplam 155 araştırma incelenmiştir. Bulgular, “bazı değişkenler” kategorisinde cinsiyet (%77) ve yaş (%40) değişkenlerinin oldukça yaygın kullanıldığını gösterirken, her araştırmanın konusuna göre tamamen o araştırmaya özgü olan değişkenlere de rastlanmaktadır. Bunun yanında araştırma problemiyle ilişkili görünmeyen ancak araştırmadaki bağımsız değişken sayısını artırmak amacıyla kullanıldığı düşünülen birçok değişkenin de bu araştırmalar kapsamında ele alındığı gözlenmiştir. Bulgular, bilimsel süreç açısından tartışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Bilim, sosyal bilim, bilimsel yöntem, bağımsız değişken.

Abstract – Methodology and Some Variables Concept – Scientific research requires that the variables should be defined accurately and clearly in the methodological process to ensure replicability and assessment by scientific community. The prediction of human behavior generally is the general subject matter of behavioral sciences. Because the number of variables that might affect the human behavior are plentiful and the relationships between these variables are complex, in the process of determining the relevant independent variables the rationale behind human behaviors must be examined deliberately and the operational definitions of such variables must be made carefully. The aim of the present survey was to examine the content and context of the term “some variables” which is commonly exerted in scholarly studies in Turkey, to clarify the definition of “some variables” term as an independent factor explaining human behavior, and discuss the methodological inefficacy. For the presented aim, 57 master’s thesis and 20 doctoral dissertations from the Turkish universities, 61 papers presented at the national congress and 17 articles from refereed journals (totally 155 studies) referenced with the term “some variables” in their titles were examined. Results indicate that while the gender (%77) and the age (%40) variables were generally placed under the headings of some variables, every research created its own original variables at the heading of some variables as well. Furthermore, in some cases, it is observed that many irrelevant variables were also incorporated to

* Mehmet Gündoğdu, Yrd. Doç. Dr., Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi, <gun@mersin.edu.tr>.

inflate the number of independent variables in these studies. The results were discussed in relation with the scientific methodology.

Key words: Science, social science, scientific methodology, independent variable.

Giriş

İnsanlık tarihi boyunca bilimsel etkinlikler insanların en önemli çabalarından birisi olmuştur. Bilim, hem ürettiği teknoloji aracılığıyla insanların yaşamını kolaylaştırması, hem de insanların merak ve araştırma duygusunu doyurması nedeniyle kaçınılmaz görünmektedir. Ancak, genel bir ifadeyle bilim, denetimli gözlem ve gözlem sonuçlarına dayalı mantıksal düşünme yolundan giderek olguları açıklama gücü taşıyan hipotezler bulma ve bunları doğrulama yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım, 1995).

Günümüzde, hem düşünsel yaşamda hem de günlük yaşamda çok önemli bir yere sahip olan bilimin ne olduğu konusunda yeterince açık ve işe vuruk tanımlar yapılamamaktadır. Arık (1992) ve Yıldırım (1995:16), bilimin durağan, konusu ve yöntemi açısından sınırları belirlenmiş bir etkinlik olmamasını, bu tanım eksikliğinin nedeni olarak öne sürmektedirler. Bunun yanında, bilim [*science*] ve bilimsel yöntem [*methodology*] arasında farklılık olduğu belirtilmekte ve bilimsel yöntemin, dünyanın neye benzediğinin anlaşılması ve gereksinimlere uyacak biçimde nasıl değiştirilebileceğinin keşfedilmesine de yardımcı olduğu belirtilmektedir.

Genel bir bilim tanımının yanında, bilim, bir etkinliğin sadece soyut bir tanım olarak değil, aynı zamanda yöntembilimsel süreç ve bilimsel etkinliğin basamakları olarak da ele alınmaktadır. Geban (1990), bilimsel işlem becerilerinin temel boyutları olarak, değişkenlerin belirlenmesi, denencelerin tespiti ve ifade edilmesi, işe vuruk tanım yapma, araştırma düzeneği oluşturma ve verilerin ifade edilmesi ve yorumlanması becerilerini sıralamaktadır. Yukarıda belirtildiği gibi, günlük yaşamda bilim, soyut bir kavramdan çok bilimsel problemleri çözmeye yönelik pratik etkinlikler bütünü olarak değerlendirilebilir. Bilimin insan yaşamına etki eden yönü ise soyut bir tanım olarak değil, pratikte ortaya çıkan sonuçları ile ele alınmalıdır. Böyle bir yaklaşımla ele alındığında bilimin, sadece bilim adamlarının bilgi/bilim üretme ve araştırma sürecindeki etkinlikleri ve bu etkinliklerin insan yaşamına yansımaları olarak ele alınması gerekmektedir.

Sosyal bilimlerin tarihinin doğal bilimlerden görece daha kısa olması nedeniyle, yöntembilimsel yetersizlikler ve sınırlılıklar, sosyal bilim araştırmalarında daha yaygın olarak gözlenmektedir. Smelser (2005) özellikle sosyal bilimlerde fiilen kullanılmakta olan süreçten dolayı sosyal bilimlerin hatalar içerdiğinden söz etmektedir. Genelde sosyal bilimlerin, özelde de psikolojinin alt alanlarının konusu olan insan davranışlarının yordanması etkinliği, ilgili değişken sayısının çok fazla ve değişkenler arasındaki ilişkinin de karmaşık olması nedeniyle değişken seçiminin daha dikkatli yapılmasını ve araştırmalarda kullanılan değişkenlerin açık biçimde ele alınmasını, işe

vuruk tanımların daha net yapılmasını gerektirmektedir. Yıldırım (1965) bilim etkinliğine katılan bireyin, çıkardığı sonuçları genel ve öznel bir dille değil, matematik ve istatistik terimleri ile ifade etmesi gerektiğini belirtmektedir. Rosiek (2003) ise araştırma sorularının pratik ihtiyaçlardan doğması gerektiği gibi sosyal bilimsel kuramların kavramsal mantığını da içermesi gerektiğini belirtmektedir.

Kieffer, Reese ve Thompson (2001) sosyal bilimlerde 20. yüzyıl boyunca hem yöntembilimsel hem de istatistiksel değişme ve gelişmelerin olduğunu vurgulayarak sosyal bilimler alanındaki araştırmalarının paradigmalarını buna göre değiştirmeleri gerektiği vurgulanmaktadır. Buna bağlı olarak günümüzde sosyal bilim araştırmalarının sadece değişkenleri betimlemek değil değişkenler arasındaki ilişkileri daha ayrıntılı olarak inceleme aşamasına geçmesi gerektiği, bilimsel işlem sürecinde değişkenlerin yapısının ve ayrıntılı ve açık biçimde ele alınmasının yaşamsal olduğu söylenebilir. Örneğin, Halsam ve Kim (2002) özellikle normal dışı ve kişilik psikolojisi alanlarında değişkenin sürekli ya da kesikli, nicel ya da nitel olmasının bu alanların insanlar arasındaki farklılığı incelemesi ve normal ile normal olmayı tanımlaması, ölçmesi, incelemesi ve açıklaması nedeniyle önemli olduğunu belirtmektedirler. Diğer yandan, Yang (2003) sosyo ekonomik düzeyin örtük göstergelerinin bireyler ve okul düzeyinde farklılık gösterdiğini ve okul düzeyindeki ve bireysel düzeydeki sosyo ekonomik düzey göstergelerinin öğrenci başarısına farklı etkilerinin olduğunu gözlemiştir. Bir başka ifadeyle, ülkemizde sosyal bilim alanlarında yapılan birçok araştırmada bağımsız değişken sayısını artırmak amacıyla ele alınan ve basit biçimde bir bağımlı değişkenle ilişkisi incelenen sosyo-ekonomik düzey değişkeninin, insan davranışındaki karmaşık ilişkiler ağının bir parçası olduğu söylenebilir.

Bilimsel araştırmanın temel amacı, değişkenlerin birbiriyle olan ilişkisini ortaya çıkararak dünyayı anlamaktır. Bu nedenle bir bilimsel çalışmanın probleminin oluşturulmasında hangi değişkenlerin ilişkisinin inceleneceği belirleyici olacaktır. Hem sosyal bilimler hem de doğal bilimler açısından ele alındığı zaman incelenebilecek sonsuz sayıda değişkenin olduğu görülecektir. Belli bir araştırmanın problemi, sonsuz sayıdaki bu değişkenler içinden bazılarının seçilerek bu değişkenlerin etkileşimi sonucu ortaya çıkan durumun anlaşılması, dolayısıyla da insan davranışlarının anlaşılmasını hedeflemektedir. Herhangi bir bilimsel araştırma, belirli bir konudaki değişkenler arasındaki ilişkiyi inceler ve bu değişkenler arasında bir bağımlılık ilişkisi ortaya çıkarmayı hedefler. Ancak bu süreçte, değişkenlerin arasındaki ilişkilerin net bir şekilde ele alınmaması, ortaya çıkan sonucun güvenilirliğini ve geçerliğini düşürecektir. Bilimsel araştırma sadece bağımlı ve bağımsız değişken(ler)i ayırt edip bunların ilişkisine dair bir denence belirlemeyi değil, aynı zamanda bağımlı değişkende ortaya çıkan değişime etki edebilecek bütün diğer etkenlerin de (karıştırıcı değişkenlerin) kontrol altına alınmasını veya etkisiz hale getirilmesini gerekli kılmaktadır. Ancak bu koşullar altında, belirli bir bağımlı değişkenin belirli bir bağımsız değişkenden belirli bir oran ya da ölçüde etkilendiğinden söz edilebilecektir. İnsan davranışlarının çok karmaşık olması ve her hangi bir davranışın ortaya çıkmasında etkili olan değişken

sayısının sonsuza yakın olması, insan davranışını inceleyen bilim dallarında çalışan araştırmacıların, bağımsız değişken-bağımlı değişken ilişkisini veya denence oluştururken bağımlı değişkeni etkileyebilecek faktörleri daha katı kurallarla kontrol altına almasını gerektirmektedir.

İnsanlık tarihinin başlangıcından bu yana var olduğu söylenebilecek bilimsel düşünme, on sekizinci yüzyılda İngiliz düşünürü John Locke tarafından ortaya atılan deneycilik [*empiricism*] ve on dokuzuncu yüzyılda gelişen pozitivist felsefenin (Hançerlioğlu, 1989) bir sonucu olarak yöntemini yenilemiş ve teknolojik devrime yol açmıştır. Teknolojinin gelişmesiyle, yaşamı kolaylaşan ve eğitim sürecine daha çok katılan insanların yaşamında bilim çok önemli bir yer tutmaktadır. Ancak deneycilik ve olgusal bilim etkinliğindeki gelişmeler, daha çok doğal bilimlere etkilemiş; konusunun insan olması nedeniyle sosyal bilimlerde kullanılan araştırma yönteminin çalışma kuralları daha belirsiz, tutarsız ve netlikten uzak olmuştur. Bu durum ise sosyal bilimlerin temel bilim olarak algılanması yerine daha çok insan davranışlarıyla ilgili belirsiz ve zaman zaman da gereksiz çalışma alanları olarak algılanmasına neden olmaktadır.

Yöntem

Bu araştırma, alanda yapılan çalışmalarda bazı değişkenler başlığı altında ele alınan değişkenlerin neler olduğunu belirlemeye yönelik betimsel bir araştırmadır. Bu çalışmada Türkiye’deki üniversitelerde hazırlanmış bütün yüksek lisans ve doktora tezleri, ulusal psikoloji, psikolojik danışma ve eğitim bilimleri kongrelerinin bildiri kitapları ve ulusal hakemli dergiler taranarak, bazı değişkenler başlıklı çalışmalar incelenmiş ve bazı değişkenler başlığı altında hangi değişkenlerin ele alındığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerine YÖK Kütüphanesi’nden ulaşılmıştır. Ulusal hakemli dergilerin araştırmanın yapıldığı tarihe kadar basılmış ve Hacettepe Üniversitesi Beytepe Kampusu Kütüphanesi ve ODTÜ Kütüphanesi’nde bulunan eski sayıları incelenmiştir. Ulaşılabilen en eski çalışmanın tarihi 1979, en yeni çalışmanın tarihi ise 2005’tir. Böylece, Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde hazırlanmış ve başlığında “bazı değişkenler” terimi kullanılan 57 yüksek lisans ve 20 doktora tezi, ulusal kongrelerde sunulmuş 61 bildiri ve ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış 17 makale olmak üzere toplam 155 araştırma incelenmiştir. Araştırmaların incelenmesinde herhangi bir örnekleme gidilmemiş, ulaşılabilen bütün çalışmalar araştırma kapsamında ele alınmıştır (incelenen araştırmaların listesi ekte sunulmuştur.).

Çalışmaların derlenmesinden sonra bazı değişkenler başlığı altında ele alınan değişkenlerin araştırmalarda kullanılma sıklığı ve şekli incelenmiştir. Araştırmaların bağımlı değişkenleri inceleme kapsamına alınmamıştır.

Bulgular ve Tartışma

Yapılan çalışma sonucunda, araştırma kapsamına alınan çalışmalarda, insan davranışını yordama açısından kritik değişkenlerin (bağımsız değişkenler) bazı değişkenler, çeşitli değişkenler, bazı etmenler, bazı özellikler, bazı nitelikler, bazı özlük nitelikleri, bazı davranışlar, bazı ölçütler, *background variables* gibi oldukça farklı ifadelerle tanımlandığı görülmüştür. Bilimi niteleyen temel özelliklerden biri bilimin birikimliliğidir (Yıldırım, 1995). Bir başka ifadeyle, yapılan herhangi bir bilimsel çalışma sonraki çalışmalara temel oluşturmuyor ise bilimsel çalışma işlevlerinden birini yerine getiremiyor demektir. Ancak bilimde birikimin sağlanabilmesi ortak bir bilimsel dil oluşturmak, ortak bir ölçme standardı oluşturmak ve ortak bir bakış açısı oluşturmakla mümkün olabilecektir. Bilimsel süreç açısından ele alındığında her bir araştırmacının farklı olarak tanımladığı değişkenlerle bilimsel sürece ortak bir katkı yapmak olası görünmemektedir.

Bu nedenle, bu çalışmada yukarıda belirtilen bütün değişken ifadeleri ortak bir terim kullanmak amacıyla “bazı değişkenler” başlığıyla ele alınmış ve Tablo 1’de bazı değişkenler kategorisinde yaygın olarak ele alınan değişkenlerin bir sınıflaması gösterilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, cinsiyet bazı değişkenler kategorisinde %76,77’lik bir bölümü oluştururken, bu değişkeni %40,00 ile yaş ve %30,97 ile anne-babanın eğitim düzeyi değişkenleri izlemektedir. Sosyoekonomik düzey (%24,52), sınıf (%23,23), gelir düzeyi (%18,71) ve yaşamının çoğunu geçirdiği yer (%17,42) değişkenlerinin de yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir.

Bunun yanında, iyimserlik, kentte yaşama süresi, çocuğun evde ayrı odasının olup olmaması, saldırganlık, heyecan/yenilik arama, aile geçmişi, öğrencinin mezun olduğu lisenin kalitesi, öğrenci olduğu bölüme isteyerek girip girmemesi, lisedeki başarı durumu, lisede sınıfta kalıp kalmaması, derse katılma sıklığı, arkadaşlık kurup kurmaması, evlilik sayısı ve alkol ve sigara kullanımı ve benzeri değişkenler çalışmalarda bazı değişkenler kategorisinde ele alınmaktadır.

Bu araştırma kapsamında ele alınan çalışmalarda yukarıda verilen değişkenlerle ilgili bilgiler bir bilgi formu aracılığıyla araştırmaya katılan bireylere sorularak toplanmıştır. Cinsiyet, yaş, sınıf, bölüm, doğum yeri, kardeş sayısı ve benzeri değişkenlerle ilgili bilginin bir bilgi formu aracılığıyla toplanmasının pratik bir yaklaşım olduğu düşünülebilir. Ancak, sosyoekonomik düzey, iyimserlik, akademik başarı, ana-baba tutumu ve benzeri değişkenlerle ilgili bilginin araştırmaya katılan bireylere sorularak elde edilmesi, sosyal ve psikolojik durumla ilgili algının göreceli olması ve verilen cevaplarda belli bir tutarlılığın olmaması, elde edilen veriler üzerinden gerçek bulgulara ulaşılmasını olanaksız kılacaktır. Daha açık bir ifadeyle, öğrenciye sosyoekonomik düzeyi sorulduğu zaman, Türkiye gibi kültürel ve ekonomik normların sağlıklı bir şekilde oluşmadığı bir ülkede öğrencinin gerçek sosyoekonomik durumunu ifade etmesi neredeyse olanaksızdır. Ayrıca sosyoekonomik düzey değişkeni, ele alınan

Tablo 1: Araştırmalarda Bazı Değişkenler Başlığı Altında Ele Alınan Değişkenlerin Listesi ve Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalarda Kullanılma Sıklığı.

<i>Değişken</i>	<i>Frekans</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	119	76,77
Sosyoekonomik düzey	38	24,52
Gelir düzeyi	29	18,71
Yaş	62	40,00
Sınıf	36	23,23
Bölüm	17	10,97
Eğitim düzeyi	25	16,13
Anne-babanın eğitim düzeyi (seviyesi)	48	30,97
Anne-babanın mesleği	11	7,10
Anne-baba tutumu	21	13,55
Yaşamının çoğunu geçirdiği yer	27	17,42
Medeni durum	17	10,97
Çalışma süresi	14	9,03
Çalışılan kurum/görev yeri	7	4,52
Başarı (genel başarı, akademik başarı)	20	12,90
Evlilik süresi	3	1,94
Branş	7	4,52
Okul türü	22	14,19
Çalışıp çalışmama durumu	15	9,68
Kardeş sayısı	24	15,48
Çocuk sayısı	7	4,52
Doğum sırası	11	7,10
Yaşanılan yer/ikamet yeri	11	7,10
Anne-babanın yaşayıp yaşamaması	13	8,39
Flört ilişkisinin olup olmaması	5	3,23
Arkadaş sayısı	4	2,58
Boş zaman etkinlikleri	4	2,58
Üniversiteye hazırlık	3	1,94
Boşanma	1	0,65

çalışmalarda hem ayrıntılı bir ölçme sürecinin sonunda uluslararası indeksler de dikkate alınarak belirlenebilmekte (Köse, 1989), hem de ailenizin “Sosyoekonomik düzeyi nedir?” sorusu ile belirlenebilmektedir (Aşık, 1992). Bu nedenle, “Sosyoekonomik düzeyiniz nedir?” sorusu aracılığıyla sosyoekonomik düzey değişkeni ile ilgili olarak elde edilen verilerle çıkarımlarda bulunmak bilimsel olmayacaktır. Bunun yanında, yapılan bu çalışmanın tekrarı da mümkün olmayacaktır. Bu koşullar altında, yapılan çalışmalarda insan davranışlarını yordamak ile kahve falı aracılığıyla gelecek yordamak arasında bir fark kalmayacaktır. Thompson (2002) araştırmalarda istatistiksel anlamlılığın yanında pratik anlamlılığın da olması gerektiğini

belirtmektedir. Değişkenlerin ele alınış şekli ve değişkenlerle ilgili elde edilen verilerin tutarsız olması, ayrı bir odası olan öğrencinin matematik yeteneği daha yüksektir gibi (Oktay ve Güven, 1998) açıklanması çok zor sonuçlara ulaşılmasına veya 12 yaşındaki çocuklarla yapılan çalışmada “Mesleğiniz nedir?” sorusunun (Kaval, 2001) sorulmasına neden olabilecektir.

Bazı değişkenler kapsamında en sık ele alınan değişken ise cinsiyettir. Bireylerin doğuştan getirdikleri farklı biyolojik ve fizyolojik cinsiyet özellikleri ve yaşamlarının daha ileri dönemlerinde çeşitli öğrenme süreçleriyle kazandıkları cinsel davranış ve rolleri ifade etmek amacıyla, eşey [sex] ve cinsiyet [gender] ayrımı yapılmaktadır. Giddens’e (1996) göre eşey kadın ve erkek arasındaki biyolojik ve anatomik farklılıkları ifade etmekte ve cinsel eylemden farklı olarak ele alınmaktadır. Cinsiyet ise kadınlar ve erkekler arasındaki psikolojik, sosyal ve kültürel farkları ifade etmek için kullanılmaktadır. Elshtain (1981), kadın ve erkek davranışlarındaki farklılıkların temel olarak kadın ve erkek kimliklerinin toplumsal olarak öğrenilmesi sürecinde geliştiğini belirtmektedir. İnsan davranışını kapsamlı bir biçimde etkileyen cinsiyet değişkeninin hangi süreçlerle insan davranışını etkilediğinin ve cinsiyete bağlı davranış örüntüsünün ele alınması yerine sadece bağımlı değişkende ortaya çıkan değişimin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılması, cinsiyet değişkeninin daha çok biyolojik/görünüş boyutuna indirgenmesi riskini ortaya çıkarmaktadır. Araştırmalarda bu kadar sık ele alınan cinsiyet değişkeni ile ilgili daha ayrıntılı çalışmaların yapılması durumunda, ülkemizde konuyla ilgili oldukça kapsamlı bir bilgi birikimi ortaya çıkabilirdi. İnsan davranışını çok karmaşık biçimde etkileyen değişkenlerin araştırmalarda öylesine ele alınması, araştırmacıların bilgi üretmek yerine daha çok tez yazmak, kongrelere bildiri sunarak puan toplamak gibi belli bir zorunluluğu yerine getirdiğini düşündürmektedir.

Sorun başka bir boyutuyla ele alındığında, araştırma yapmak için gereken temel becerilerin eğitimle geliştirilebileceği düşünülebilir. Collings’e (1994) göre birçok öğrencinin bilimsel yeteneği, adil bir sınama durumunda bile yetersiz olarak değerlendirilebilmektedir. Ancak bu durum öğrencinin değişkenleri kontrol edememesinden değil, bir değişkeni, değişken olarak değerlendirecek becerisinin eksikliğinden dolayı ortaya çıkmaktadır. Pitkala ve Mantyranta (2000) ise öğrencilerde bilimsel düşünme becerisini geliştirmek amacıyla hazırladıkları 40 saatlik programla öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerinde artış ortaya çıkarmışlardır. Kısaca, bilimsel düşünmeye temel oluşturan yetenek eğer bilgi ile desteklenmez ise bilimsel becerilerin yetersiz kalması söz konusu olabilir. Sosyal bilim eğitiminin içeriği bilim insanı adaylarının bilimsel düşünme becerisini kazanması ve geliştirebilmesini olumsuz yönde etkilemekte olabilir. Bu nedenle, üniversitelerin sosyal bilimlerle ilgili bölümlerinde bilimsel süreçle ilgili eğitimin daha ayrıntılı planlanması ve daha kapsamlı ele alınması sosyal bilim alanlarında daha nitelikli bilimsel çalışmalar yapılması açısından kaçınılmaz görünmektedir.

Öneriler

Pithers ve Soden (2000) eğitimin bütün sektörlerinde, iyi düşünebilen bireyler hazırlamanın (yetiştirilmenin) önemine dikkat çekerek üniversitelerdeki müfredatın, düşünme becerisinin gelişimini engelleyebilecek faktörlerden birisi olabileceğine işaret etmektedirler.

Yüksek lisans ve doktora tezleri, bilim adamlarını gelecekteki bilimsel etkinliklerine hazırlayan en önemli araçlardan biridir ve bu nedenle üniversite sisteminde, üzerinde önemle durulan noktalardan biridir. Sosyal bilim alanında lisansüstü çalışma yapan bireylerin daha katı bir bilimsel eğitimden geçirilmesi Pithers ve Soden (2000) tarafından vurgulanan yetersizliği yenmede destekleyici olacaktır.

Lisansüstü eğitimin sonunda hazırlanan tezlerle ilgili yönetmeliklerde tezin genel görünüşünün yanında, bilimsel içeriğiyle ilgili kurallar sisteminin de gözden geçirilerek daha katı kurallar dizisinin oluşturulması ve bu kurallar dizisinin ülke genelindeki üniversitelere yaygınlaştırılması, bu alanların gelişmesine katkıda bulunacaktır.

Kaynakça

- Arık, A. (1992). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Basımevi ve Film Merkezi.
- Aşık, E. (1992). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışını etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Collings, J.N. (1994). Some fundamental questions about scientific thinking. *Research in Science & Technological Education*, 12(2), 161-173.
- Elshtain, J.B. (1981). *Public man: Private woman*. Princeton: Princeton University Pres.
- Geban, Ö. (1990). *Effects of two different instructional treatments on the students' chemistry achievement, science process skills, and attitude towards chemistry at the high school level*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Giddens, A. (1996). *Introduction to Sociology*. New York: Norton & Company.
- Hançerlioğlu, O. 1989. *Felsefe Sözlüğü*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Halsam, N. ve Kim, H.C. (2002). Categories and continua: A review of taxometric research, *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 128 (3), 271-320.
- Kaval, K. (2001). *12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kieffer, K. M., Reese, R. J., ve Thompson, B. (2001). Statistical techniques employed in AERJ and JCP articles from 1988 to 1997: A methodological review, *Journal of Experimental Education*, 69(3).
- Köse, M.R. (1989). *Prediction of educational performance of Turkish high school seniors from selected variables*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
- Oktay, A. ve Güven, Y. (1998). Sosyo-kültürel faktörlerin matematik yeteneği ile ilişkisi üzerine bir araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*, Konya: Selçuk Üniversitesi, 9-11 Eylül. s. 619-629.

- Pithers, R.T. ve Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237-249.
- Pitkala, K. ve Mantyranta, T. (2000). Evidence-based medicine: How to teach critical scientific thinking to medical undergraduates. *Medical Teacher*, 22(1), 22-26.
- Rosiek, J. (2003). A qualitative research methodology psychology can call its own: Dewey's call for qualitative experimentalism, *Educational Psychologist*, 38(3), 165-175.
- Smelser, N.J. (2005). The questionable logic of "mistakes" in the dynamics of knowledge growth in the social sciences. *Social Research*, 72(1), 237-262.
- Thompson, B. (2002). "Statistical", "practical" and "clinical": How many kinds of significance do counselor need to consider?, *Journal of Counseling & Development*, 80, 64-71.
- Yang, Y. (2003). Dimensions of Socio-economic status and their relationship to mathematics and science achievement at individual and collective levels, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 47(1), 21-41.
- Yıldırım, C. (1995). *Bilim felsefesi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, C. (1965). *Eğitimde araştırma metodları ve uygulaması*. Ankara: Yayınevi bilinmiyor.

Ek: Araştırma Kapsamında İncelenen Çalışmalar

Kongre Bildirileri

1. Akbaba, S. ve Aktaş, A. (2005). İçsel motivasyonun bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
2. Akbağ, M. (2005). Genç yetişkinlerde bağlanma stilleri ve duygusal ilişki sorunlarıyla başa çıkma tarzlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
3. Akyıldız, H. ve Buluş, M. (2001). Öğretmen adaylarında düşünebilme stillerinin bazı psikososyal özellikler ve akademik başarı çerçevesinde incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi, ODTÜ, 5-7 Eylül, Ankara.
4. Alver, B. (2005). Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerileri ve akademik başarılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
5. Arslan, S. (2002). Makyavelizmle yabancılaşma, bireycilik/toplumculuk eğilimleri ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
6. Atik, G. ve Yerin Güneri, O. (2005). Ergenlerde şiddete maruz kalma ile okulda şiddet kullanma ve bazı demografik değişkenler arasındaki ilişki. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
7. Aydın, B., İmamoğlu, S., ve Yukay, M. (2005). Üniversite öğrencilerinin öfke ve öfke ifade stilleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
8. Balcı, S. Yılmaz, M. Odacı, H., ve Kalkan, M. (2003). Yönetici adaylarının duygusal zeka ve iş doyumu düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-1 Temmuz, Malatya.

9. Barut, Y. (2003). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından uyum düzeylerinin araştırılması. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-1 Temmuz, Malatya.
10. Barut, Y. ve Ayyıldız, A. (2002). İlköğretim okulu öğrencilerinin öz kavrama düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
11. Barut, Y. ve Saraçoğlu, Y. (2002). İlköğretim okulu öğretmenlerinin çeşitli değişkenler açısından uyum düzeylerinin karşılaştırılması. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
12. Barut, Y. ve Yılmaz, M. (2001). Üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıkları ile okuma ilgilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
13. Baysal, S. ve Buluş, M. (2001). PDR öğrencilerinin psikolojik gereksinim düzeyleri ve bazı değişkenler ile ilişkisi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
14. Bilgin, M. (2001). Ergen ve gençlerin bazı demografik değişkenlere göre değeri:değerlerin fonksiyonel olmayan tutumlara etkisi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
15. Büyükgöze Kavas, A. (2005). Eğitim fakültesi öğrencilerinin aldıkları mesleki rehberlik hizmetlerinin mesleklerini değiştirmek isteme düzeylerine etkisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
16. Büyüksahin, A. (2002). Romantik ilişkisi olan ve olmayan üniversite öğrencilerinin çeşitli psikolojik etkenler yönünden karşılaştırılması. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
17. Demirci, E., Doğan, T., ve Sarı, T. (2001). Başkent Üniversitesi öğrencilerinin problem çözme becerilerinin değerlendirmelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
18. Deniz, M.E., Yılmaz, E., ve Avşaroğlu, S. (2005). Üniversiteye hazırlanan öğrencilerin psikolojik belirti düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
19. Dilemken, M., Ercoşkun, M.H., ve Nalçacı, A. (2005). Öğretmen adaylarının akademik ve KPSS başarılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi.
20. Dirik, M.Z. (1998). Bazı duyuşsal giriş özelliklerinin başarıya etkisi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.
21. Doğan, T. (2001). Başkent Üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
22. Eraslan, B. (2001). Yaşam doyumları farklı ilköğretim öğretmenlerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
23. Erözkan, A. (2003). Üniversite öğrencilerinin kişiler arası duyarlılık ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-1 Temmuz, Malatya.

24. Erözkan, A. ve Kılıç, A. (2003). Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ve yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 9-1 Temmuz, Malatya.
25. Erözkan, A. (2005). Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçilik ve depresyon düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
26. Genç, M. ve Kaya, A. (2003). İnönü Üniversitesi Tıp Fakültesi öğrencilerinin meslek seçimini etkileyen bazı etmenler ve seçimlerinden memnuniyet düzeyleri. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 9-11 Temmuz, Malatya.
27. Gökçakan, N., Gökçakan, Z., Yılmaz, E., ve Şimşek, E. V. (2001). Ergende öz imajı yordayıcısı olarak bazı sosyo-demografik değişkenlerin incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
28. Gökçakan, Z. ve Gündüz, B. (1999). Hemşirelerde stresle baş etme biçimi ve tükenmişlik arası ilişkinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Bildiri Özetleri Kitabı, 01-03 Eylül, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
29. Gökçakan, Z. ve Oktan, V. (1999). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin yüklenme biçimlerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Bildiri Kitabı, 01-03 Eylül, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
30. Gökçakan, Z. ve Özer, R. (1998). Rehber öğretmenlerde tükenmişlik, nedenleri ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (Türkiye örneğinde bir araştırma). VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.
31. Günaydın, B. ve Yöndem, Z. D. (2005). Ergen akran bağlılığının ebeveyn bağlılığı ve kişisel, ailesel bazı değişkenlerle ilişkisi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
32. Güngör, A. (2001). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
33. Güngör, M. ve Bektaş, M. (2003). Mersin ilindeki sosyoekonomik düzeyi farklı üç lisedeki öğrenci sorunlarının bu okullarda çalışan okul psikolojik danışmanları tarafından çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 9-1 Temmuz, Malatya.
34. Güven, M. (2002). Yatılı ilköğretim bölge okulu öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı, 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
35. Hamamcı, Z. ve Duy, B. (2003). Üniversite öğrencilerinin depresyon ve kaygı düzeyleri ile fonksiyonel olmayan tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 9-1 Temmuz, Malatya.
36. Herken, H. ve Bodur, S. (1998). Genç kızlarda kişilik ve ruhsal belirti düzeyini etkileyen bazı etmenler. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.
37. Işık Terzi, Ş. (2001). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin kişiler arası problem çözme beceri algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
38. Kalkan, M. Odacı, H. Balcı, S., ve Yılmaz, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin utangaçlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 9-1 Temmuz, Malatya.

39. Karaçanta, H. (2002). Üniversite öğrencilerinin sosyal baskınlık yönelimi ve başka bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
40. Karataş, Z. ve Gökçakan, N. (2005). Lise öğrencilerinin umutsuzluk duygularının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
41. Kaya, A. (2003). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı ve yordayıcı bazı değişkenler. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
42. Kaygusuz, C. ve Aşkın, M. (2002). Üniversite öğrencilerinin otoriteryan özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
43. Kulaksızoğlu, A. (2005). Almanya'daki üçüncü kuşak Türk gençlerinin algıladıkları anne-baba tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
44. Kutlu, M. (2003). Yetiştirme yurdunda ve ailesinin yanında kalan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
45. Mentiş, A. (1998). İlköğretim birinci aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.
46. Oktan, V., Gökçakan, Z., ve Gökçakan, N. (1999). Öğretmen adaylarında ve öğretmenlerde kendini gerçekleştirme çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bilimsel Çalışmaları Bildiri Kitabı, 01-03 Eylül, KTÜ, Trabzon.
47. Oktay, A. ve Güven, Y. (1998). Sosyo-kültürel matematik yeteneği ile ilişkisi üzerine bir araştırma. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.
48. Otrar, M., İmamoğlu, S., ve Yukay-Yaycı, M. (2001). Psikolojik danışma ve rehberlik dördüncü sınıf öğrencilerinin empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
49. Öztemel, K. (2001). Kendini ayarlaması farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. VI. Ulusal Rehberlik ve Psikolojik Danışma Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı, 5-7 Eylül, ODTÜ, Ankara.
50. Sakallı-Uğurlu, N. (2002). Geri dönüşüme ilişkin tutumlar ile bazı sosyal psikolojik değişkenler arasındaki ilişki. XII. Ulusal Psikoloji Kongresi Kongre Kitabı. 9-13 Eylül, ODTÜ, Ankara.
51. Sarı, T. (2005). Üniversite öğrencilerinin öğrenilmiş güçlülük düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
52. Sayiner, B. (2005). Lise öğrencilerinde ana-baba tutumunun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
53. Sezer, Ö. (2003). Çalışan ve çalışmayan kadınların çalışmaya ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (bir ön çalışma-Malatya örneği). VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.

54. Sezer, Ö. (2005). Lise 1. sınıfta sınıf tekrarı yapan öğrenciler ile sınıf tekrarı yapmayan öğrencilerin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
55. Soyer, M., Avcı, S., ve Akıncı, T. (2003). Ergenlerin umutsuzluk düzeylerinin bazı sağlık davranışları açısından incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
56. Sünbül, A.M., Tüfekçi, S., Kocaman, Y., Arı, M.A., ve Karagözlü, M. (1998). Üniversite öğrencilerinin çalışma alışkanlıklarını bazı değişkenler açısından karşılaştırılması. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.
57. Şahin, S. ve Kıralp, Y.A. (2005). Denetim odağı farklı PDR öğrencilerinin empatik beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (YDÜ örneği). VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
58. Tuzcuoğlu, S. ve Öztürk, B. (2005). Psikolojik danışma ve rehberlik alanında öğrenim gören öğrencilerin boyun eğici davranış ve depresyon düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
59. Uzbaş, A. ve Siyez, D.M. (2005). Okul psikolojik danışmanlarının psikolojik danışma ve rehberlik uygulamalarına yönelik yaklaşımlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. VIII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 21-23 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
60. Yılmaz, M. Balcı, S. Kalkan, M., ve Odacı, H. (2003). Üniversite öğrencilerinin duygusal zeka düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı. 9-11 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Malatya.
61. Yüksel, G. (1998). Eğitim fakültesi ve öğretmenlik meslek bilgisi sertifika programı öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı, 9-11 Eylül, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Ulusal Dergilerde Yayımlanan Makaleler

1. Badavan, Y. (1996). The opinions of teachers, supervisors and directors about some propositions related to some supervisory roles and practices and some administrative matters. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 63-73.
2. Bilge, F. ve Arslan, A. (2001). Yetişkinlerin akılcı olmayan düşüncelerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(16), 23-32.
3. Bozkurt, N. (2001). İlköğretim okulu öğrencilerinin stres düzeyleri ile bazı değişkenler arasındaki ilişki. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 54-62.
4. Burgaz, B. (1995). İlköğretim kurumlarının denetiminde yeterince yerine getirilmediği görülen bazı denetim rolleri ve nedenleri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 127-136.
5. Dilekmen, M. (2001). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
6. Dökmen, Z.Y. (1997). Anneyle ve babayla algılanan benzerlik: bazı anne, baba ve kişilik özelliklerinin rolü, *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(40), 19-38.
7. Erkuş, A. (2000). Sık kullanılan bazı psikolojik ölçeklerin güvenirliklerinin irdelenmesi, *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 3-17.

8. Güçray, S.S. (1998). Bazı kişisel değişkenler, algılanan sosyal destek ve atılmalığın karar verme stilleri ile ilişkisi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(9), 7-16.
9. Karadayı, F. (1994). Üniversite gençlerinin algılanan ana-baba tutumları, ana-babayla ilişkileri ve bunların bazı kişilik özellikleri ile bağıntısı, *Türk Psikoloji Dergisi*, 9(32), 15-25.
10. Özgüven, E. (1979). Grupla psikolojik danışma sürecinde bazı aşamalar, *Psikoloji Dergisi*, 729-32.
11. Öztürk, B., Koç, G., ve Şahin, F.T. (2003). Sınıf öğretmenlerinin öğrencileri arasında ayırım yapma durumu ve bu ayırımın bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 109-120.
12. Sümer, N. ve Özkan, T. (2002). Sürücü davranışları, becerileri, bazı kişilik özellikleri ve psikolojik belirtilerin trafik kazalarındaki rolleri. *Türk Psikoloji Dergisi*, 17(50), 1-26.
13. Şahin, F.Y. (2002). Bazı değişkenlerin yönetici adaylarının, okul psikolojik danışmanlarından görev beklentileri düzeylerine etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 27(123), 13-21.
14. Tuzgöl, M. (2000). Ana-baba tutumları farklı lise öğrencilerinin saldırganlık düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(14), 39-48.
15. Tümkaya, S. (2001). Denetim odakları farklı ilkokul öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre tükenmişlikleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 29-40.
16. Yıldırım, İ. (1998). Akademik başarı düzeyleri farklı olan lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre sosyal destek düzeyleri. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(10), 33-45.
17. Yurtal, F. (2001). Akılcı olmayan inançların bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(15), 41-48.

Yüksek Lisans Tezleri

1. Akagündüz, İ. (1997). *Annesi çalışan ve çalışmayan lise öğrencilerinin yalnızlık düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
2. Akay, N. (1990). *Lise Öğrencilerine ilişkin bazı niteliklerin sosyal ve kişisel uyum düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
3. Akbulut, T. (1999). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin soru sorma becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
4. Akın-Çiftçi, Ö. (1999). *TPAO genel müdürlüğü çalışanlarının katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
5. Akten, N. (1999). *Süper lise öğrencilerinin kendini kabul düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*.Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
6. Aşık, E. (1992). *Üniversite öğrencilerinin kendini açma davranışını etkileyen bazı etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
7. Aydın, A. (1996). *Empatik becerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
8. Ceyhan, A. A. (1993). *Ana-babaların empatik eğilim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
9. Çakıl, N. (1992). *Suç işleyen ve işlemeyen çocuklarda denetim odağını etkileyen bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.

10. Çalhan, S. (1988). *1977-1986 yılları arasında ülkemizdeki intihar olaylarına ilişkin bazı eğilimler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
11. Çelik, A. (1993). *SSK Ankara hastanesi çocuk psikiyatri servisine başvuran 9-14 yaş arasındaki çocukların benlik kavramlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
12. Çetin, Y. M. (1999). *Üniversiteye hazırlık kursuna devam eden öğrencilerin yetenek algılarının ve ilgilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
13. Doğan, T. (1999). *Başkent üniversitesi öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
14. Elbir, N. (2000). *Lise I. sınıf öğrencilerinin sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
15. Ergün, N. (1994). *Meslek liseleri son sınıf öğrencilerinin alanlarının devamı niteliğinde olan yükseköğretim kurumları tercihlerinin etkileyen bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
16. Ersoy, M. A. (1989). *H.Ü. Matematik bölümü 1. sınıf öğrencilerinin 1. yarıyıl sonundaki akademik başarılarının çeşitli faktörlere göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
17. Gedikli, K. (1994). *Meslek edinme ile ilgili bazı değişkenler yönünden askerlik hizmetinin erbaş ve erler üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
18. Görür, D. (2001). *Lise öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirmelerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
19. Gülaçtı, F. (1999). *Üniversite öğrencilerinin insan doğasına ilişkin tutumları, içten veya dıştan denetimli olma ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
20. Gümüş, T. (2000). *Kendini kabul düzeyleri farklı genel lise öğrencilerinin bazı değişkenlere göre saldırganlık düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
21. Günaydın, M. (1999). *Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri ile çatışma eğilimi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
22. Gündoğdu, B. (1995). *Otistik ve normal çocuğu olan anne-babaların evlilik uyumlarını algılamaları ve bazı değişkenler bakımından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
23. Güneş, M. (1997). *İlkokul öğrencilerinin okuma düzeyleri ve dikkat özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ilinde bir araştırma)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
24. Gürtunca, M. (1997). *Çalışanların iş doyumlarının bazı özlük nitelikleri ve işin yapısal özellikleri açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
25. Hacısalihoğlu, N. (1998). *Ankara ili yuva/yetiştirme yurtlarında yaşayan lise öğrencilerinin kendini kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
26. Kağan, S. (1999). *Kıbrıslı ve Türkiyeli üniversite öğrencilerinin kimlik gelişim düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

27. Karaduman, B. D. (1997). *Ankara Fen Lisesi öğrencilerinin kendini kabul düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
28. Kaval, K. (2001). *12 yaş çocuklarında denetim odağını etkileyen bazı değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
29. Kerimova, M. (2000). *Lise öğrencilerinde görülen psikolojik belirtilerin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
30. Kılıçaslan, İ. (2000). *Lise öğrencilerinin sürekli öfke ve öfke ifade düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
31. Kılıç-Basmacı, S. (1998). *Üniversite öğrencilerinin problem çözme becerilerini algılamalarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
32. Kırış, F. (1998). *Televizyonda yayınlanan kısa süreli sağlık eğitimi programlarının Ankara'daki gecekondü kadınlarının davranışlarına etkisine ilişkin bazı faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
33. Kutlu, M. (1992). *Yetiştirme yurdunda ve ailesinin yanında kalan öğrencilerin özsayıgı düzeylerinin etkileyen bazı değişkenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
34. Mentiş, A. (1997). *İlköğretim birinci aşama sosyal bilgiler dersi duyuşsal amaçlarının gerçekleştirme düzeyinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
35. Mertoğlu, M. (1987). *Başarı düzeyleri, cinsiyetleri ve sosyo-ekonomik özellikleri farklı ilkokul öğrencilerinin bazı davranışlar yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
36. Oluklu Balyürek, D. (1997). *Lise öğrencilerinin öğrenilmiş çaresizlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaz, Üniversitesi, Ankara.
37. Özçelik, F. (1998). *Özel İngilizce dil kurslarına devam eden kursiyerlerin bireysel özellikleri, kursa katılma amaçları, kurs hakkındaki görüşleri ve başarı durumlarına ilişkin bazı faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
38. Özmen, S. (1996). *İşverenlerin engelli bireylerin işe alınması ve birlikte çalışılmasına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
39. Öztemel, K. (2000). *Kendini ayarlama becerilerini algılamaları farklı öğretmenlerin rehberlik anlayışlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
40. Pekcan, A. (1999). *Bankacılık sektöründe çalışan ve kendini kabul düzeyi farklı kadınların iş doyumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
41. Sahranç, Ü. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerinin denetim odaklarına göre bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
42. Sarı, N. E. (1999). *Engelli çocuğu bulunana ana-babalara uygulanan engelli eğitim programının etkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
43. Sayın, S. (1988). *Bir pazarlama firmasında uygulanan geleneksel yöntemle iş gören seçimi yönteminin bazı ölçütler yönünden değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

44. Sekmenli, T. (2000). *Lise I. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyleri ile sürekli kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
45. Selçukoğlu, Z. (2001). *Araştırma görevlilerinde tükenmişlik düzeyi ile yalnızlık ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
46. Serin, U. (2001). *Celal Bayar Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi ilköğretim bölümü fen bilgisi öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin fen (bilimlerine) yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
47. Somuncuoğlu, Y. (1996). *The use of learning strategies in relation to background variables and achievement goal orientations*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, ODTÜ, Ankara.
48. Sürük, N. (1994). *Üniversite öğrencilerinin stresle başa çıkma stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
49. Şeker, A. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ile sınıf atmosferi arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
50. Topaloğlu-Becet, K. (1989). *Ana-baba tutumlarının ve bazı sosyo-ekonomik faktörlerin lise son sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
51. Tunçel, Z. (1996). *Bazı değişkenler açısından beden eğitimi ve spor yüksek okulu öğrencilerinin başarılarını etkileyen faktörler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
52. Turan, İ. (1992). *Hacettepe üniversitesi eğitim fakültesi alman dili eğitimi ve edebiyat fakültesi alman dili edebiyatı anabilim dallarında sertifika derslerine devam eden öğrencilerin öğretmenlikle ilgili bazı özellikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
53. Türküm, A. S. (1989). *Kanser hastalarının kaygı düzeyleri üzerinde, hastaların bazı demografik özellikleri ile, yakınlarının uyum düzeylerinin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
54. Yağan, S. (2001). *Kanser hastaları ve yakınları ile ölümcül olmayan hastalar ve yakınlarının psikolojik bazı değişkenler yönünden karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
55. Yıldırım, T. (1999). *Disiplin cezası alan ve almayan lise öğrencilerinin uyum düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
56. Yılmaz, B. (1998). *Derince eğitim merkezi komutanlığı makine astsubay sınıf okulu astsubay aday öğrencilerinin uyum ve atılganlık düzeyleriyle bazı değişkenler arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
57. Yüksekaya, S. (1995). *Üniversite öğrencilerinde benlik saygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.

Doktora Tezleri

1. Akbağ, M. (2000). *Stresle başa çıkma tarzlarının üniversite öğrencilerinde olumsuz otomatik düşünceler, transaksyonel analiz ego durumları ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

2. Alpterten, İ.N.T. (1993). *ODTÜ öğrencilerinin uyum düzeylerini etkileyen bireysel, sosyal ve ailesel bazı etmenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
3. Araz, A. (1998). *Çeşitli değişkenler açısından benlik sunumu*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
4. Aysan, F. (1988). *Lise öğrencilerinin stres yaşantılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
5. Balabanlı-Özsert, F. (2000). *Subay adaylarının benlik kavramları ile mesleki benlik kavramları arasındaki bağdaşımın bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
6. Başal, H.A. (1992). *Okulöncesi eğitimin bazı değişkenler bakımından etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
7. Baykal, S. (1988). *Üniversite öğrencilerinin cinsiyet rolleri ile ilgili kalıp yargılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
8. Ceyhan, A.A. (1999). *Üniversite öğrencilerinin duygu ifade eden sözcük ve deyimlere yükledikleri duygu yoğunluklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
9. Esentürk-Ercan, L. (1998). *Yabancı uyruklu ve Türk üniversite öğrencilerine ait sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
10. Hakan, S. 1995. *Anadolu lisesi öğrencileri ile yurt dışı (Almanya) yaşantısı geçiren ve Anadolu liselerine gelen öğrencilerin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
11. Karahan, T.F. (1996). *Lise ve dengi okul öğrencilerinin kendini-kabul düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
12. Köse, M.R. (1989). *Prediction of educational performance of Turkish high school seniors from selected variables*. Yayınlanmamış doktora tezi, ODTÜ, Ankara.
13. Kurç, G. (1989). *Bazı kişisel, sosyo-ekonomik ve kültürel değişkenlerin lise öğrencilerinin uyum alanları ve uyum yöntemlerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
14. Maşrabacı, T.S. (1994). *Hacettepe üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin benlik saygısı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
15. Sayın, S. (2000). *Lise öğrencilerinin mesleki ilgilerini yordayan bazı değişkenler*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
16. Sevim, S.A. (1996). *Transaksyonel analize dayalı bir eğitim programının evli çiftlerin ego durumları ve evlilik yaşamlarının ilişkin bazı değişkenlere etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
17. Soyer, M. (2001). *Üniversite öğrencilerinin toplumsal ilgi düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
18. Vergili, A. (1993). *Özel ortaöğretim kurumlarında yabancı dil öğretiminde benimsenen ilkeler ile uygulanan teknik ve yöntemlerin bazı değişkenler açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
19. Yiğit, F.Ö. (1998). *Meslek lisesi öğrencilerinin ben durumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
20. Yöndem, Z.D. (1998). *Hükümlü kadınların stresle baş etme stratejilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Eğitimde Yeniden Yapılanma Siyasetleri “Müfredat Laboratuvar Okulu”

Murat ÖZDEMİR*

Özet – Tüm dünyada etkileri derinden hissedilen kamuda yeniden yapılanma siyasetleri, son yıllarda eğitim alanını da etkisi altına almıştır. Özellikle literatürde “etkili okul” hareketi olarak bilinen çalışmaların ivme yakalamasıyla beraber yirminci yüzyılın sonlarında kimi ülkelerde eğitim reformları gündeme gelmiştir. Bu reformların özünü, “okula-dayalı yönetim (ODY)” anlayışı çerçevesinde eğitim sistemini yeniden yapılandırmak oluşturmuştur. Başta Anglo-Sakson ülkelerde olmak üzere başlatılan eğitim reformları, ülkemizde de “müfredat laboratuvar okulları (MLO)” projesi çerçevesinde hayata geçirilmiştir. Bu çalışmada, MLO’nun ortaya çıkışında rol oynayan ulusal ve uluslararası dinamikler betimlenmeye çalışılmış ve bu projenin eğitim sistemindeki etkileri incelenmiştir. Çalışmanın sonunda, bu projenin kamusal okul yönetimi anlayışını, özel sektör işletmecilik anlayışı ile ikame etmeye yöneldiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Öğrenci merkezli eğitim, Müfredat Laboratuvar Okulu, değişme.

Abstract – *Reorganization Policies in Education “Curriculum Laboratory School”* – The policies of public sector reform of which affects have been deeply felt in the world have also influenced education sector recently. In some countries education reforms have been put into progress with the spread of “effective school” movement studies in the late twentieth century. In the center of these reforms there is the idea of re-building education system with the “school-based management (SBM)” approach. Education reforms which were primarily initiated in Anglo-Saxon countries have been applied in Curriculum-Laboratory-Schools (CLS) in Turkey. In this study it has been tried to describe the national and international dynamics that have played roles in CLS and to understand its effects in our education system have been examined. At the end of the study, it has been concluded that this project has aimed at replacing the public education administration approach with the private sector management approach.

Key words: Student-centered education, Curriculum Laboratory School, change.

Giriş

Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO), 21. yüzyılın örnek okul modeli olarak 1990’lı yılların ortalarında Türk eğitim sistemindeki yerini almıştır. Ülkenin yedi coğrafi bölgesinde toplam 208 okulda uygulamaya geçen MLO’lar (Milli Eğitim Bakanlığı

* Murat ÖZDEMİR, Kamu Yönetimi Uzmanı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Teftişi doktora programı öğrencisi, <mrtodem@gmail.com>.

[MEB], 1999a) örgütsel, yönetsel ve eğitsel bakımdan geleneksel okul modelinden bir kopuşu simgelemektedirler.

Üretim sürecinin esnekleştiği ve küresel rekabetin giderek arttığı bir dönemde değişime çabuk uyum sağlayabilecek, “öğrenen örgüt” anlayışının egemen olduğu, öğrenci merkezli, zenginleştirilmiş öğretim programları ile öğretimin yapıldığı MLO’lar gerçekten birer çekim merkezi olma özelliği taşıyor izlenimi vermektedirler. Toplam Kalite Yönetimi (TKY) anlayışını kendisine ilke edinen bu okullarda (MEB, 1999b) öğrenci memnuniyeti ön planda tutulmakta ve daha demokratik bir okul iklimi ve kültürü yaratılmaya çalışılmaktadır (MEB, 1999c, s. 3).

Dünya Bankası (DB) desteği ile hayata geçirilen MLO’lar, eğitimde işletmecilik kültürünün yaratılmasına yönelik bir girişim olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1999d, s. 84). Ne var ki söz konusu bu girişim çeşitli kişi ya da çevreler tarafından eleştirilmektedir. Örneğin Uluğ (2004, s. 14), temel kamusal hizmet alanlarından birisi olan eğitimde işletmecilik kültürünün işe koşulmasının “kamu yararı ilkesi” ile bağdaşmayacağını belirtmekte ve bu yöndeki çabaları eleştirmektedir.

Diğer yandan MLO projesi, okul-merkezli yönetim modelini, merkeziyetçi yönü ağır basan Türk eğitim sistemine uyarlamayı hedeflemektedir. Uzun yıllar boyunca eğitimin merkezden yönetilmesinin doğal bir sonucu olarak okulun gerçek paydaşları kendi okulları hakkında fazla söz sahibi olamamışlardır. Bu durum ise merkezden yönetimin en önemli sakıncalarından birisi olarak değerlendirilmiş ve eleştirilmiştir (Eryılmaz, 2002, s. 61). Bu nedenden dolayı okul-merkezli yönetim anlayışını ilke edinen MLO projesi ile birlikte bu sorunun da aşılabacağı yönünde yaygın bir kanaat oluşmuştur.

Bu çalışmanın genel amacı, Türk eğitim sisteminin temel unsurları olan okulların geliştirilmesini hedefleyen MLO projesini, tüm yönleri ile betimlemektir. Çalışmada ayrıca, bu projenin ortaya çıkışında rol oynayan temel ulusal ve uluslararası dinamiklerin analizi yapılmış ve projenin, eğitim yönetimine, işletmecilik anlayışının ilke ve değerlerini egemen kılmayı amaçlayıp amaçlamadığı da sorgulanmıştır. Bu çalışma iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm genel olarak 20. yüzyılın son çeyreğinde meydana gelen ve “postmodern” olarak adlandırılan dönemin (Şaylan, 1999) genel dinamiklerinin eğitimdeki yansımalarını anlatmaya çalışmaktadır. Çalışmanın ikinci bölümü ise, MLO’ların örgütsel, yönetsel ve eğitsel yapıları, temel özellikleri ve bu okulların eğitim sistemimizdeki yaygınlaştırılmaları sürecindeki patikaların izlerini sürmektedir.

Değişme ve Eğitim

Çalışmanın bu alt bölümü, ekonomik ve siyasal alanlarda son yıllarda meydana gelen değişimler ve bu değişimlerin bir doğurgusu olarak ortaya çıktığı öne sürülen yeni yönetim anlayışları üzerine odaklanmıştır. Nitekim son yıllarda bu görüşü destekleyen

oldukça zengin bir literatür de gelişmiş bulunmaktadır (Lane, 1996, s. 2; Kooiman & Eliassen 1988, s. 17; Hood 1991, s. 3; Güler 1996, s. 75; Polatoğlu, 2001, s. 52; Eryılmaz, 2002, s. 22; Sezen, 1999, s. 52). Gerçekten de, eğitim alanında beliren pek çok değişme ve gelişmenin ardında, eğitim alanı ile ilişkisi olduğu varsayılan siyasal ve ekonomik parametrelerdeki değişmelerin bulunduğunu düşünmek mümkündür.

Yönetimde Yeni Paradigma: Yeni-Kamu Yönetimi

20. yüzyılın son çeyreği, tüm dünyada baş döndürücü değişmelerin yaşandığı bir dönem olarak insanlık tarihindeki yerini almış bulunmaktadır. Gerçektende 1970’li yılların ortalarında beliren ve küresel ölçekte etkileri derinden hissedilmiş bulunan iktisadi bunalımın, giderek tüm toplumsal, kültürel, siyasal ve ideolojik alanları da etkisi altına aldığı belirtilmektedir (Şaylan, 1995, s. 80). Bu yıllarda refah devleti anlayışının eleştirisi üzerine yükselen ve yeni-sağ olarak tanımlanan (Dunleavy & O’Leary 1987, s.72) siyasal akımın sıkça kullandığı kavramların başında “değişim” gelmektedir.

1980’li yıllar boyunca başta Amerika ve İngiltere’de olmak üzere iktidara gelmiş bulunan siyasi partilerin de en önemli uygulamaları, değişimi merkez alan kamuda yeniden yapılanma siyasaları olmuştur (Aktan, 2003, s. 448). Bu dönemde merkeziyetçi yönü ağır basan geleneksel kamu yönetimi anlayışı, özellikle yerelleşmeye yönelik yapmış olduğu vurguyla giderek yaygınlık kazanan “yeni-kamu yönetimi” [*new public management*] anlayışı ile ikame edilmeye başlamıştır (Hood, 1991, s. 3). Rhodes (1996, s. 655), yeni kamu yönetimi paradigmasını, özel sektör işletmelerinde gözlenen ilke ve uygulamaların, kamu örgütlerinin yönetiminde de kullanılmaya başlaması olarak tanımlamaktadır. Nitekim, bu yeni yönetim anlayışı, kamu örgütlerinin piyasa rekabeti koşullarında daha etkin ve verimli mal ve hizmet üretimi sağlayacağı sayılısından hareket etmektedir.

Eğitimde Yeniden Yapılanma Siyasaları

Söz edilen dönemde yaşanan tüm değişim ve dönüşüm sürecinin eğitim yönetimini de etkisi altına aldığı öne sürülmektedir (Apple, 2004, s. 46). Örneğin Balcı (2001, s. 81), İngiltere’de muhafazakar iktidarın 1980’li ve 1990’lı yıllarda giriştiği politik projelerin temelini merkezi eğitim reformları olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde 1990’lı yıllardan itibaren ABD, Hollanda, Almanya, Avustralya, Kanada ve Yeni Zelanda gibi gelişmiş ülkelerde de, eğitimde yeniden yapılanma sürecinin başladığı ifade edilmektedir (Şişman, 2002, s. 42).

Eğitimde yeniden yapılanmayı program, yönetim yapıları, öğretmen eğitimi ve öğretim gibi okul ve eğitimin çeşitli boyutlarını kapsayan bir değişim süreci olarak tanımlamak olanaklıdır. Şişman’a (2002, s. 42) göre okul geliştirme konusundaki

girişimler 1980’li yılların ortalarından itibaren başlamakla beraber “okul merkezli yönetim” başlığı altında yapılan çalışmalar 1990’lı yıllarda gündeme gelmiştir.

Eğitimde yeniden yapılanma kapsamında gündeme gelen ve tartışılan konuların başında “okul merkezli yönetim”, “okula dayalı yönetim” ya da “kendi kendini yöneten okul” modeli gelmektedir. Bu okul modelinin geliştirilmesi düşüncesinin ardında, eğitimin merkezden yönetimi anlayışının etkisiz kaldığı yönündeki eleştiriler bulunmaktadır (Özden, 2005, s. 22). Benzer şekilde Erdoğan da (2004, s. 91), Türk eğitim sisteminin merkeziyetçi yapısının eğitimde yaşanan sorunların kendi kendine çözülmesinin önündeki en büyük engel olduğunu öne sürmektedir.

Okul merkezli yönetim, kısaca okulun fizikî ve insanî kaynaklarını sağlama ve kullanmada görece özerk bir yapıya sahip olmasını, bu konuda yetkilendirilmesini ve güçlendirilmesini ifade etmektedir (Şişman, 2002, s. 43). Erdoğan’a (2004, s. 97) göre ise okul merkezli yönetim, eğitimi geliştirmek amacıyla okul düzeyindeki yetki ve sorumlulukların artırılmasına dayalı olarak oluşturulan bir sistemdir. Dolayısıyla okul merkezli yönetim anlayışı ile beraber merkeziyetçi yönetim anlayışının giderek terk edilmeye başlandığı ve bir takım yetki, sorumluluk ve işlevlerin okullara devredilmeye başlandığı yönünde bir sonuca ulaşmak olası görünmektedir.

Türkiye’de Okul Merkezli Yönetim

Türkiye özelinde millî eğitimi geliştirme ve okul merkezli yönetim anlayışının yapılandırılmaya başlaması yönündeki çabalar yukarıda da söz edilen diğer ülke örneklerinde olduğu gibi 1990’lı yıllarda gündeme gelmeye başlamıştır (MEB, 1999e, s. 1).

Okul merkezli yönetim anlayışının yapılandırılması konusundaki en önemli gelişme, Dünya Bankası ve MEB arasında 18 Mayıs 1990 yılında imzalanmış bulunan Millî Eğitimi Geliştirme Projesi’dir (MEGP). Projenin toplam bedeli 177,2 milyon ABD Doları olup, bunun 90,2 milyon doları ikraz, 87 milyon doları ise hükümet katkısından oluşmaktadır (MEB, 1999d, s. 84). 30 Haziran 1999 tarihinde son bulmuş olan projenin hedeflerini üç ana başlıkta toplamak mümkündür (MEB, 1999d, s. 84):

- İlköğretimde ve ortaöğretimde kaliteyi artırarak öğrenci başarısını OECD ülkeleri ortalamasına yakınlaştırmak,
- Öğretmen eğitiminde kaliteyi ve geçerliliği artırarak OECD ülkelerindeki benzer standartlara ulaştırmak,
- MEB’in yönetim ve işletmecilik beceri ve uygulamalarını geliştirerek kaynak kullanımında daha ekonomik ve daha etkili olmayı sağlamak.

Anlaşılabacağı üzere 1980’li yıllardan itibaren eğitimde yeniden yapılanma konusunda en gözde uluslararası paydaş DB olarak göze çarpmaktadır. Güler, (1995, s.19) 1980 yılından itibaren DB’nin çeşitli ülkelere vermeye başladığı kredilerin adının

Tablo 1: Dünya Bankası'ndan Alınan Eğitim Kredileri

<i>Proje adı</i>	<i>Kredi tutarı (milyon Dolar)</i>	<i>Süresi</i>
Endüstriyel Okullar Projesi	57,7	1985-1992
Yaygın Mesleki Eğitim Projesi	58,5	1987-1995
Milli Eğitimi Geliştirme Projesi	90,9	1990-1994
YÖK Meslek Yüksek Okulları Projesi	32,5	1984-1989
YÖK Meslek Yüksek Okulları Projesi II	115,8	1988-1992
Sekiz Yıllık Temel Eğitim Projesi	600,0	1998-.
Toplam	955,4	

Kaynak: Yavuz (2002).

yapısal uyarılama kredisi [*Structural Adjustment Loans, SAL*] olduğunu belirtmekte ve bu kredilerin amacının bir ülkenin iktisadi, toplumsal ve yönetsel yapısının dengelerini değiştirmek ve yeniden yapılandırmak olduğunu öne sürmektedir.

Gerçekten de 1980'li yılların ortalarından itibaren MEB ve YÖK projeleri için DB'den krediler alınmaya başlamıştır. Söz konusu projeler çok yüksek ücretli yabancı uzman temini, yurt içi ve yurt dışı yolluklar, yurt dışında öğretmen yetiştirme, makine-araç gereç satın alma, program ve basılı eğitim malzemesi hazırlama gibi kalemleri kapsamaktadır (Baloğlu, 1990, s. 99). Tablo 1, DB'den değişik kademelerdeki eğitim projeleri için 1980'li yılların ortalarından itibaren alınmaya başlayan kredi tutarlarını göstermektedir.

Endüstriyel Okullar Projesi ikraz anlaşması, hükümet ile DB arasında 29.05.1985 tarihinde imzalanmış, 08.07.1985 gün ve 18805 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (MEB 1994, s. 37). Projenin genel amaçları arasında burslar ve yurt dışından danışman temin edilmesi yoluyla yardım sağlanması, proje kapsamına alınan okulların modern teknolojiye uygun teçhizatla donatılması, hizmet içi programların düzenlenmesi, kırk iki adet yabancı ders kitabının telif haklarının satın alınarak tercümesi ve basılması bulunmaktadır (MEB 1994, s. 37).

DB ile yapılan bir diğer ikraz anlaşması ise 12.01.1987 tarihinde imzalanmış ve 21.03.1987 gün ve 19407 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan Yaygın Mesleki Eğitim Projesidir (MEB, 1994, s. 49). Bu proje kapsamında yine kırk üç adet ders kitabı seçimi yapılmış, otuz iki kitabın tercüme ve yayın hakları satın alınmıştır. Bu kitapların çevirisi ve baskısının yapılması için uluslararası ihaleye çıkmıştır. 1988 yılında gerçekleştirilen uluslararası ihale yoluyla teknik yardım hizmeti satın alınması yapılmıştır (MEB, 1994, s. 49).

Anlaşılabacağı üzere Türk eğitim sisteminde okul merkezli yönetim anlayışının gerçek mimarı DB gibi gözükmemektedir. Gerçekten de DB destekli MEGP, bu yönde atılan en ciddi girişim izlenimi vermektedir. DB destekli daha önceki projeler tablo 1'den de anlaşılabacağı gibi meslekî eğitimi konu almışlardır. Bu projeler genel olarak ihracata dönük ya da taşeron-sanayi yapısı için gerekli iş gücünü yaratmaya yönelik

olarak hayata geçirilmişlerdir. Oysa 90'ların hemen başında uygulamaya konulan MEGP bir bütün olarak eğitim sistemini uyarlamayı hedeflemiş görünmektedir (Güler, 1996, s. 101).

MEGP'nin en bilinen uygulama alanını ise MLO'dur. MLO uygulaması ile 2000'li yıllarda hayata geçirilmesi planlanan okul modelinin bir ön çalışmasının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Çünkü 1999 yılından itibaren bu okul modelinin tüm eğitim sistemine yaygınlaştırılması çalışmaları başlatılmıştır (MEB, 1999a). Çalışmanın bundan sonraki alt bölümünde, MLO'ların tanımı, özellikleri, MLO modeli ve yaygınlaştırılmaları konusundaki gelişmeler üzerine odaklanılmıştır.

Müfredat Laboratuvar Okulları

MLO, yeni geliştirilen öğretim programları ile yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullar olarak tanımlanmaktadır (MEB, 1999d, s. 78). MLO pilot uygulama çalışmalarından elde edilecek deneyimlerin sonraki süreçte tüm sistemde uygulanması planlanmıştır (MEB, 1999e, s. 7).

Diğer bir deyişle MLO'lar eğitim, öğretim ve yönetim alanında araştırma ve geliştirme çalışmaları sonucunda ortaya konacak her türlü çalışmanın, sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce pilot uygulamalar ile alanda deneme çalışması yapılan okullar olarak tanımlanabilmektedirler (MEB, 1999d, s. 78; MEB, 1999e, s. 7).

MEB'e göre (1999e, s. 7) MLO'lar, ülkenin yedi coğrafi bölgesini temsilen, lojistik yönetim amacıyla her bölgeden seçilen iki ilde, her ilde eğitim fakültelerinin bulunmasına dikkat edilerek seçilmiştir. Okul seçiminde kırsal-kentsel bölge ilişkisi, ilkokulların %30'unun, ortaokulların %20'si ve liselerin %15'inin kırsal alanlardan seçimiyle hayata geçirilmesi düşünülmüştür.

MLO'lar, yaygınlaştırma yönergesinde tanımlandığı (MEB, 1999a) gibi eğitim sisteminin laboratuvarıdır. Ülkemizde sadece 23 ilde bulunan 208 MLO, eğitim yönetiminde ve eğitim öğretim süreçlerinde Bakanlığın yürüteceği geliştirme çalışmalarına laboratuvarlık yapmak amacıyla belirlenmiştir. Bu okullarda yapılacak pilot çalışmalar sonucunda elde edilecek deneyimlerin, sistemdeki diğer okulların geliştirilmesi çalışmalarına örnek teşkil edeceği düşünülmüştür (MEB, 1999e, s. 7).

MLO Modeli

MLO'ların hedeflenen rolünü yerine getirebilmesi için yapılacak çalışmaları ortaya koyan "Müfredat Laboratuvar Okulları Modeli" (MLOM) geliştirilmiştir. Bu model "öğrenci merkezli eğitim, okul merkezli sistem" anlayışı çerçevesinde Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (EARGED) tarafından geliştirilmiştir (MEB, 1999e).

MLO modeli, özellikleri, ilkeleri ve standartları ile bir bütün olarak öğrenci merkezli eğitim anlayışına cevap vermek üzere hazırlanmış izlenimi vermektedir. Modelde, okulların fiziki yapısının oluşturulmasından yönetim anlayışına, rehberlik anlayışından teftiş anlayışına, teknolojinin kullanımından okul kaynaklarının kullanımında önceliklerin belirlenmesine kadar ve hatta okulun veliler, çevre ve üniversiteler ile olan etkileşimi de dahil olmak üzere her alanda bu anlayış esas alınmıştır (MEB, 1999e).

MLOM ile eğitim sistemimize bir anlayış ve işleyiş değişikliği kazandırılması amaçlanmıştır. Bu model ile eğitimde kaliteyi ve öğrenci başarısını arttırmak için nelerin ve nasıl yapılması gerektiğini ortaya koymak amaçlanmıştır. Ayrıca MLOM’inde her proje okulunun işlevsel bir MLO haline gelmesi için nelerin yapılması gerektiği açık olarak ortaya koyulmuş ve bu model 13 temel ilkeye dayandırılmıştır. Her ilkenin açıklaması ve bu ilkelerin hayata geçirilmesi için bir takım stratejiler önerilmiştir.

Modelde, ilk ve ortaöğretim düzeylerinde görev alacak müfettişlerin, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeterlik alanları ve bu okullardan mezun olacak öğrencilere kazandırılması öngörülen yeterlikler; “temel akademik beceriler ve yaşam becerileri” olarak tanımlanmıştır. Ayrıca modelde, okulların fiziki yapısının oluşturulması, yönetim, rehberlik, teftiş anlayışı, eğitim teknolojisinin kullanımı, okul kaynaklarının kullanımında önceliklerin belirlenmesi, okulun veli, çevre, üniversite ile etkileşimine kadar her alanda okul gelişimini esas alan anlayış benimsenmiştir. Yapılan ve yapılacak tüm değişim çalışmaları sonucunda kazanılacak deneyimler ve uygulama sonuçlarından elde edilecek veriler, eğitim politikalarının belirlenmesinde kaynak oluşturmaktadır (MEB, 1999e).

MLO Standartları

EARGED tarafından geliştirilen MLO modeli, MLO standartlarını da belirlemiştir. MLO standartları ve özellikleri, EARGED’in diğer şubelerine ve Milli Eğitim Bakanlığı Genel Müdürlüklerine danışılarak, ilgili eğitim yazını, OECD göstergeleri ve Milli Eğitim Bakanlığı standartları incelenerek, Türkiye’de ve yurt dışında yapılan uygulamalar ve eğitimcilerle yapılan görüşmeler esas alınarak geliştirilmiştir (MEB, 1999e, s. 237).

Adı geçen standartlar fiziksel kaynaklar, insan kaynakları ve eğitim-öğretim ile ilgili olmak üzere üç ana başlıkta toplanmıştır. MEB kaynaklarından (1999e, s.261-317) elde edilen bu standartlar aşağıda özet olarak sunulmuştur.

Fiziksel kaynaklarla ilgili standartlar

- Her sınıfta bulunacak ekipmanlar: Televizyon, video, CD’ li kaset çalar ve projeksiyon perdesi.

- *Öğretmen çalışma odasında bulunacak ekipmanlar:* Öğretmenlerin ders notlarını ve öğretim materyallerini hazırlaması amacıyla bilgisayar, sınıflarda kolaylıkla taşınması nedeniyle Data-Show bağlanarak bilgisayar, ekranındaki görüntülerin öğrencilere yansıtılması amacıyla diz üstü bilgisayar, idari amaçlı kullanım için bilgisayar, öğretmen ve idarecilerin kullanması amacıyla bilgisayar yazılım programları, bilgisayar çıktıları almak için lazer yazıcı, idari amaçlı nokta vuruşlu yazıcı, televizyon, bilgisayar ve video görüntülerinin perdeye yansıtılması amacıyla data display, idare odasına iletişim amaçlı faks makinesi, bilgisayar ağına bağlanmak için modem, çeşitli resim, fotoğraf, grafik ve metinlerin bilgisayara aktarımı amacıyla tarayıcı, televizyon, video, tepegöz, CD'li kasetçalar, dil öğretiminde kullanılmak üzere teyp, görsel materyallerin yansıtılması için slayt projektörü, video kamera, fotoğraf makinesi 35mm, fotokopi makinesi, öğretim materyallerinin kaplanması amacıyla plastik kaplayıcı, büyük gruplarda tartışma notlarını kaydetme amacıyla kağıtlı tahta.
- *Bilgisayar laboratuvarında bulunacak temel ekipmanlar:* 20 adet multimedya bilgisayar, 1 adet ana (sever) bilgisayar, 1'er adet yazım, analiz, şekil, veri tabanı vs. gibi çeşitli paket programlar, işletim sistemleri, eğitim ve öğretim programları, iletişim programları, anti virüs programları, programlama dilleri, yazıcılar, modem, tarayıcı, projeksiyon cihazı, tepegöz.
- *Donanım ile ilgili standartlar:* Öğrenci sıraları, dolaplar, laboratuvar masa ve tabureleri, siyah ve beyaz yazı tahtası, ilan panosu, kitaplık, harita askılığı, perde, okul ve sınıflarda bulunması gereken eşyalardır.
- *Okul tesisleri ile ilgili standartlar:* Okulun eğitim tesisleri, okul programını destekler, öğrencilerin öğrenme yaşantılarına ve gelişimlerine katkıda bulunur. Tesislerde, binaların okul ve ilgili bölümleri laboratuvar, sınıf, spor salonu, kütüphane vb. bulunduğundan, okulun temel felsefe ve amaçlarının uygulanmasına yardımcı olur.
- *Binalar ile ilgili standartlar:* Okulun öğretim programının gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin fiziksel-ruhsal gelişimleri ve okul personelinin morali açısından önem taşır. Bu nedenle MLO, coğrafi şartlara uygun, öğrenci özellikleri gözetilen bir şekilde, temiz, bakımlı, albenisi olan, motivasyonu artıracak şekilde boyanmış, güvenli binalardır.

Eğitim ve öğretimle ilgili standartlar

- *Sınıf mevcudu:* Her sınıfta öğretmen başına düşen öğrenci sayısı en fazla 30'dur.
- *Tam gün öğretim:* Okulda normal eğitim verilmektedir.
- *Öğrenci merkezli öğretim programları:* Öğretim programları, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun konu, yöntem ve teknikleri kapsamaktadır.
- *Öğretimde sarf malzemeleri:* Sarf malzemeleri, okulda yeteri kadar ve ücretsiz dağıtılmaktadır.

İnsan kaynakları ile ilgili standartlar

- *Öğretmenler:* Genel kültür, alan bilgisi, teknik bilgi ve kişilik olarak istenen düzeyde yetiştirilmiş, en az dört yıllık öğretmenlik deneyimine sahiptir.

Tablo 2: *MEGP 'ne Göre Ekipman, Bina ve Tesis ve Donanım Standartları İçin Gereken Mali Kaynak*

	<i>Gerekli kaynak (ABD Doları)</i>
Ekipman standartları	15.450.000
Bina ve tesis standartları	15.450.000
Donanım standartları	4.120.000

Kaynak: MEB. (1999e).

- *Okul danışmanı:* Alan bilgisi, teknik bilgi, beceri ve yeterlikler, kişisel özellikler açısından istenen düzeydedir.
- *Yöneticiler ve müfettişler:* Eğitim bilimleri, yönetim becerileri, kişilik özellikleri konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahiptir.

MLO'nın MLO standartlarına ulaştırılabilmesi için gereken mali kaynaklar MEGP kapsamında karşılanmıştır (MEB 1999e, s. 239). MEGP'ne göre MLO'ların, ekipman, bina ve tesis standartları ile donanım standartlarına ulaştırılabilmesi için gereken mali kaynaklar Tablo 2'de gösterilmiştir.

MLO'larda Pilot Uygulaması Yapılan Çalışmalar

Daha öncede belirtilmiş olduğu gibi MLO'lar, geliştirilen öğretim programlarının, yeni eğitim öğretim ve yönetim yaklaşımlarının sistem geneline yaygınlaştırılmasından önce deneneceği ve teknolojik gelişmelerin eğitime yansıtılacağı okullardır. Bu kapsamda aşağıda belirtilmiş olan üç alanda pilot çalışmalar yapılmıştır (MEB, 2006).

Taslak öğretim programları

MLO'larda taslak öğretim programları denenmiştir. Bunlar İlköğretim Fen Bilgisi ve Türkçe: Ortaöğretim Fizik, Kimya, Türkiye Fiziki Coğrafyası, Türkiye Beşeri ve Ekonomi Coğrafyası, Ülkeler Coğrafyası ve Türk Dili ve Edebiyatı: Fen liseleri Biyoloji dersleridir. Belirtilen taslak öğretim programlarının alanda denenmiş ve elde edilen verilerin analizleri tamamlanarak Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'na sunulmuştur (MEB, 2006).

Öğretmen Performans Değerlendirme Modeli

Genel olarak yönetim sürecinin, özel olarak da eğitim yönetiminin bir ögesi olan teftiş, eğitimde gözetme yollarından birisi olarak karşımıza çıkmaktadır. Kamu ve kurum yararına insan davranışlarının kontrol edilmesi süreci olarak tanımlanan teftiş (Taymaz,

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

2005, s. 3), Kaya'ya göre (1984, s. 147) önceden kararlaştırılmış olan eğitim ve öğretim amaçlarının, eğitim kurumlarında, başta okul ve eğitim yöneticileri olmak üzere tüm görevliler tarafından gerçekleştirilme derecesi olarak tanımlanmaktadır.

Bilindiği gibi ülkemizde eğitim kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmen değerlendirmesinde iki ölçüt kullanılmaktadır. Bunlar, teftiş raporu ve gizli sicil raporudur. Bu iki değerlendirme biçimi genel olarak yönetici ve öğretmenlere performansları konusunda dönüt vermemektedir. Oysa kabul edileceği gibi son yıllarda bu değerlendirme usulü yoğun bir şekilde tartışılmakta ve eleştirilmektedir. Bu neden dolayı, yönetici ve öğretmen değerlendirme anlayışında "performans değerlendirme" usulü giderek benimsenmeye başlamış izlenimi vermektedir. Performans değerlendirme, performans yönetim sisteminin bir parçasıdır. MEB'e göre (2002, s. 1) performans yönetim sistemi; performansın değerlendirilmesi, ödüller, yaptırımlar ve yeterliklere dayalı bir yetiştirme, ödeme ve terfi programını içermektedir.

Bu anlayış çerçevesinde eğitimde performans değerlendirmesi konusundaki çalışmaları, EARGED başlatmıştır. 2000 yılında EARGED tarafından, "Öğretmenlerin Performans Değerlendirme Modeli ve Sicil Raporları" adlı bir araştırma yapılmıştır (MEB, 2001).

Bu araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin performans değerlendirmesinin ve sicil raporlarının kim ya da kimler tarafından, hangi zaman aralıklarıyla düzenlenmesi gerektiği, öğretmenlerin performans değerlendirmesinde hangi yeterliliklerin temel alınması gerektiği, performans etkileyen sorunların belirlenmesi, değerlendirme yöntemi ve sonuçlarının kullanılacağı yerler, sicil raporlarının hangi ölçütlere göre düzenlenmesi gerektiği, karşılaşılan sorunlar ve sonuçlarının kullanılması ile ilgili olarak ilköğretim okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri, okul müdürleri, ilköğretim müfettişleri, il millî eğitim müdürleri ve yardımcıları ile ilçe millî eğitim müdürlerinin görüş ve önerilerini almak suretiyle bir değerlendirme modelinin ortaya koyulması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin performans değerlendirme sürecinde okul yöneticisinin, ilköğretim müfettişinin, zümre öğretmenlerinin, öğretmenin kendisinin, öğrencinin ve öğrenci velisinin yer alması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır (MEB, 2001, s. IV).

Daha sonraki süreçte Öğretmen Performans Değerlendirme Pilot Çalışması, 2002-2003 eğitim öğretim yılında MLO'larda denenmiştir (MEB, 2006). Ne var ki söz edilen performans değerlendirme yaklaşımı 2007 yılı itibarıyla henüz tam anlamıyla yasal-hukuki bir yapıya kavuşturulamamıştır.

Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli

Yine son yıllarda eğitim alanında sıkça tartışılan konuların başında öğrenci merkezli eğitim gelmektedir. Öğrenci merkezli eğitim, öğrencinin eğitim gereksinimlerine göre

düzenlenmiş eğitim programlarına göre her öğrencinin öğrenme hızına uygun yapılan öğretim olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 2006, s.359). Özden'e (2002, s.273) göre bu tartışmaların çıkış noktasını Gardner'ın geliştirmiş olduğu Çoklu Zeka Kuramı oluşturmaktadır. Bu kuramdan hareketle eğitimde müfredat merkezli eğitim yerine insan merkezli anlayış genel kabul görmeye başlamıştır.

Nitekim öğrenci merkezli eğitim ile ilgili olarak 2002-2003 eğitim öğretim yılında EARGED tarafından geliştirilen Öğrenci Merkezli Eğitim Uygulama Modeli 4. sınıflarda Türkçe, fen bilgisi; 7. sınıflarda fen bilgisi; 9. sınıflarda edebiyat derslerinde uygulanmaya başlanmıştır. 2003-2004 eğitim öğretim yılında da aynı uygulama 4. ve 5. sınıflarda Türkçe, Fen Bilgisi; 7. ve 8. sınıflarda Fen Bilgisi; 9. ve 10. sınıflarda edebiyat derslerinde uygulanmasına devam edilmiş ayrıca bu uygulamaya 6. sınıflarda İngilizce ile 8. sınıflarda inkılâp tarihi dersleri dahil edilmiştir (MEB, 2006).

MLO Yaygınlaştırma Çalışmaları

MLO Modeli uygulamalarından elde edilen çalışmalardan alınan olumlu sonuçlar neticesinde, çevrelerinde fark edilen MLO uygulamaları, kamuoyu talebi olarak İl yönetimleri ile Bakanlığa yansımış ve MLO'lardaki uygulamaların yaygınlaştırılması ihtiyacı ortaya çıkmıştır. MEB'e bağlı tüm birimlerin temsilcilerinin bulunduğu 27.09.1999 tarihinde yapılan Müdürler Kurulu toplantısında "MEB'e Bağlı Eğitim Kurumlarında MLO Uygulamalarının Yaygınlaştırılması" kararı alınmıştır. Yaygınlaştırma Yönergesi (MEB, 1999a), 20.10.1999 tarihli Makam Onayı ile yürürlüğe girmiştir. Yaygınlaştırma kararının alınmasında amaç, eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak, yönetim ve eğitim personelinin yeterliliklerini artırarak mesleki becerilerini geliştirmek, kaynak kullanımının daha etkili ve verimli kılmak ve teknolojinin eğitimde etkin kullanımını sağlamaktır. Yaygınlaştırmaya ilişkin esaslar aşağıda belirtilen şekilde düzenlenmiştir (MEB, 1999a);

- Yaygınlaştırma sürecine katılan diğer okullar MLO adıyla adlandırılmayacaktır.
- MLO'lar öncü ve lider konumunda olacak, sürece katılacak okullara rehberlik ve danışmanlık yapacaklardır.
- Fiziki mekanlar (resim odası, müzik odası, iş eğitimi atölyeleri, fen laboratuvarları, bilgisayar laboratuvarı, kütüphane, çok amaçlı salon, öğretmen dinlenme odası, ekipman odası, rehberlik ve psikolojik danışma servisi, sağlık merkezi, spor salonu baskı odası) oluşturulmasında, donanım ve ekipmanların sağlanmasında (sınıfların düzenlenmesinde, öğretmen çalışma odasının düzenlenmesinde, kütüphane oluşturulmasında, fen laboratuvarlarında, müzik odasında, yönetici odasında, rehberlik ve psikolojik danışma servisinde, bilgisayar laboratuvarında, resim odasında), sarf malzemelerinin kullanımı ve sağlanmasında, MLO'larda uygulanan standartlar uygulanacaktır.
- Eğitim kurumlarında yapılacak yaygınlaştırma çalışmalarında MLO Modeli'nde öngörülen ilke, standart ve özellikler esas alınacak, Mesleki Teknik Eğitim Kurumlarında yapılacak çalışmaları ilgili genel müdürlükler EARGED ile işbirliği

Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

içinde yürütecek, bu kurumlardaki mesleki alanlara ilişkin esaslar ve standartlar ilgili genel müdürlükler ile Mesleki ve Teknik Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi (METARGEM) tarafından düzenlenecektir.

Bakanlık Makamının 30.11.2005 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.07.00-127/3648 sayılı onayı gereğince "MLO'lardaki işleyişin sistem içinde yer alan her derece ve türdeki eğitim kurumlarında uygulanabilir olması gerçeğinden hareketle EARGED tarafından 208 okulda MEGP kapsamında başlatılan ve halen devam eden geliştirme çalışmalarının ilgili eğitim öğretim daireleri tarafından yürütülmesi", kararı alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı MLO uygulamalarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönerge 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Söz konusu yönergenin (MEB, 1999a) en çok göze en çarpan özelliklerinden bir tanesi eğitim kurumlarında TKY uygulanmasına yönelik yapılan vurgudur. Bilindiği üzere TKY özel sektörde geliştirilen bir yönetim anlayışıdır. TKY'nin eğitime uyarlanması yönündeki çabalar ise oldukça yeni gözükmemektedir. Bu konuda, 1990'lardan önceki tarihlere ait çok az referans bulunduğu belirtilmektedir (Ensari, 1999, s.20). Bu konudaki öncü girişimler ilk olarak ABD'deki bazı devlet okulları ile İngiltere'deki bazı okullarda yapılmıştır. Ancak konuya ilişkin ilgi 1990 ve sonrasında artmaya başlamıştır (Ensari, 1999, s.20). TKY'nin eğitim yönetiminde kullanılmaya başlamasının ardında yatan en önemli gerekçe, kamu örgütlerinin verimli çalışmadıkları yönündeki eleştirilerdir. TKY ile beraber artık, kamu örgütlerinin de özel sektör yönetimlerinde gözlenen etkinlik ve verimliliğe kavuşacağı düşünülmektedir (Özdemir 2005, s.134). Uysal'a (1999, s.125) göre ise TKY'nin göze en çarpan özelliği merkezîyetçi dikey iletişimin egemen olduğu güç yapılarının aksine, müşteri taleplerine öncelik veren, yerinden yönetim anlayışına dayalı ve esnek bir yapılanmayı öngörmesidir.

Yukarıda da belirtildiği gibi kamu eğitim kurumlarında TKY'nin uygulanmasına ilişkin ilk atıflardan birisini MLO okullarının yaygınlaştırılmasına ilişkin yönergede görmek mümkündür. Bahsi geçen yönerge ile eş zamanlı olarak Milli Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi, Kasım 1999'daki 2506 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanmıştır.

Bu yönerge MLO projesi ile uyum sağlamaktadır. Yönerge (MEB,1999b) her okulda kalite kurulunun oluşturulmasını öngörmektedir. Bu kurul, toplam kalite yönetimi anlayışı ile süreçleri tasarlar, yürütür ve kalitenin geliştirilmesi için gerekli kararları ve önlemleri alır. Her okulda kalite geliştirme ekipleri oluşturulur. Kalite kurulu ve kalite geliştirme ekiplerinin kuruluşu ve işleyişi ile ilgili esas ve usuller MLO Modeli'ne göre yürütülür. Eğitimin niteliğini geliştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için eğitim kurumları paylaşımcı bir yönetim anlayışı ile yönetilir ve iş birliğine dayalı bir çalışma kültürünün okula yerleşmesi sağlanır. Eğitim kurumlarında okul gelişim yönetim ekibi (OGYE) kurulur. EARGED tarafından geliştirilmiş olan Okul Gelişim Modeli'ne göre (MEB, 1999c) OGYE, her öğretim yılı için o öğretim yılının başında uygulamaya girecek şekilde Okul Gelişim Planı (OGP) hazırlar ve uygular.

Eğitim kurumlarında, eğitimin kalitesini ve öğrenci başarısını artırmak için okul-veli-çevre ve yüksek öğretim kurumları ile iş birliği yapılır. Okullar; yüksek öğretim kurumları ile özellikle eğitim fakültelerinden eğitim alanındaki bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile ihtiyaç duyulan alanlarda iş birliği yapar. Eğitim kurumlarında yapılacak çalışmalarda öğrenci merkezli eğitim esastır. Okullardaki tüm eğitim ve öğretim ile yönetim hizmetleri bu esasa göre düzenlenir: Okullarda öğrenci merkezli eğitim için uygun eğitim ortamları oluşturulur. Bu amaçla, fiziki yapı ile ilgili yapılması öngörülen düzenlemeler tamamlanır. Okullarda, öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına uygun olarak ölçme ve değerlendirme sistemi, öğretim yöntem ve teknikleri ile materyalleri geliştirilir. Öğrencilerin yaşam becerileri kazanmaları ders dışı etkinliklerle desteklenir. Sınıf mevcudu 30 öğrenciden oluşur ve okullar, tam gün (tekli) eğitim ve öğretim yapar.

Sonuç

Bu çalışmadan çıkartılabilecek sonuçlardan biri, özellikle 1980’li yıllardan itibaren eğitim sistemimizin, küreselleşmenin de etkisiyle dış etkilere karşı daha açık hale geldiğidir. DB destekli pek çok eğitim projesi bunun en açık örneği gibi gözükmemektedir. DB’nin desteklediği projeler incelendiğinde görülecektir ki Türk eğitim sistemi, esnekleşen üretim yapısının ihtiyaç duyduğu esnek işgücü piyasasına en hızlı tepkiyi verecek yapıya kavuşturulmaya çalışılmaktadır. Hayat boyu eğitim, modüler eğitim programları, okul merkezli yönetim, öğrenci odaklı eğitim gibi son yılların sıkça kullanılan kavramları bir bakıma değişime çabuk uyum sağlayacak yönetim ve öğrenci prototipine işaret ediyor görünmektedir. Bu yöndeki çabalar konusunda ayrıntılı açıklamaları 9. Kalkınma Planı’nın eğitim-öğretimle ilgili bölümlerinde görmek mümkündür (DPT, 2006).

Çalışmadan çıkartılabilecek bir diğer sonuç ise MLO deneyimi ile birlikte 21. yüzyılda Türk eğitim sisteminin ve okulların nasıl yapılandırılmaya çalışılacağına ilişkin bir öngörüye sahip olabileceğimizdir. Bu bağlamda Türk eğitim sistemi örgütsel, yönetsel ve eğitsel düzeylerde bir paradigma değişimi yaşamaktadır. Örgütsel bağlamda, dikey iletişimin egemen olduğu bürokrasi modeline göre örgütlenmiş bulunan Türk eğitim sistemi 21. yüzyılda proje bazlı ve yatay iletişimin egemen olacağı bir yapıya dönüşecek izlenimi vermektedir.

Yönetsel bağlamda ise merkezden yönetim anlayışı giderek yerini yerinden yönetim anlayışına bırakacak görünmektedir. Çalışmanın ilgili bölümlerinde de üzerinde durulduğu gibi okula dayalı yönetim anlayışı yönündeki tartışma ve uygulamalar giderek yasal-hukuki bir zemine kaymaktadır.

Eğitsel anlamda ise daha öncede bahsedildiği gibi esnek iş-piyyasasının taleplerine çabuk tepki verebilecek esnek öğretim programları hazırlanmakta (modüler eğitim

programları) ve uygulamaya geçirilmektedir. Bu durum, eğitsel kürenin sanayi ile eklenmesi yönündeki taleplerin hayata geçirilmesi anlamına gelmektedir.

Özetle MLO deneyi göstermektedir ki Türk eğitim sistemi 1990'lı yıllardan itibaren küresel etkilere daha açık bir hale gelmiştir. Bunun doğal bir doğurgusu olarak sistem, kendisini kuşatan siyasal, ekonomik ve kültürel kürelerdeki değişmelere daha hızlı uyum sağlayabilecek bir esnekliğe kavuşturulmaya çalışılmaktadır.

Kaynakça

- Aktan, C. (2003). *Değişim çağında devlet*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Apple, M.W. (2004). *Neoliberalizm ve eğitim politikaları üzerine eleştirel yazılar*. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baloğlu, Z. (1990). *Türkiye'de eğitim*. İstanbul: TÜSİAD Yayınları.
- Başaran, İ.E. (2006). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- DPT. (2006). *9. kalkınma planı*. Ankara: DTP.
- Dunleavy, P. ve O'Leary, B. (1987). *Theories of the state*. London: Macmillan Press Ltd.
- Ensari, H. (1999). *21. yüzyıl okulları için toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2004). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eryılmaz, B. (2002). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Güler, B.A. (1995). Kamu yönetimi ve Dünya Bankası. *Amme İdaresi Dergisi*, 28,19-29.
- Güler, B.A. (1996). *Yeni sağ ve devletin değişimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.
- Hood, C. (1991). A public management for all seasons. *Public Administration*, 69, 3-19.
- Kaya, Y.K. (1984). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Yayınları.
- Kooiman, J. & Eliassen, K.A. (1988). *Managing public organizations*. London: Sage Publication.
- Lane, J.E. (1996). *Public sector reform*. London: Sage Publication.
- MEB. (1994). *Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Kurulu Başkanlığı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB. (1999a). Millî Eğitim Bakanlığı Müfredat Laboratuvar Okulu Uygulamalarının Yaygınlaştırılmasına İlişkin Yönerge. *Tebliğler Dergisi*, 2506.
- MEB. (1999b). Millî Eğitim Bakanlığı Toplam Kalite Yönetimi Uygulama Yönergesi. *Tebliğler Dergisi*, 2506.
- MEB. (1999c). *Okul gelişim modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1999d). *2000 yılında milli eğitim*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (1999e). *Müfredat laboratuvar okulları modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB. (2001). *Öğretmenlerin performans değerlendirme modeli ve sicil raporları*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (2002). *Okulda performans yönetimi (taslak)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

- MEB. (2006). *MLO'lardaki pilot uygulamalar*.< <http://www.meb.gov.tr>>.
- Özdemir, M. (2005). *Kamu işletmeciliği yaklaşımının eğitimdeki yansımaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TODAİE, Ankara.
- Özden, Y. (2002). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Polatoğlu, A. (2001). *Kamu yönetimi*. Ankara: METU Press.
- Rhodes, R.A.W. (1996). The new governance: Governing without government. *Political Studies*, 44, 662-667.
- Sezen, S. (1999). *Türkiye'de planlama*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Şaylan, G. (1995). *Değişim, küreselleşme ve devletin değişimi*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Şaylan, G. (1999). *Postmodernizm*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde mükemmellik arayışı*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taymaz, H. (2005). *Eğitim sisteminde teftiş*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Uluğ, F. (2004). Yönetimde yeniden yapılanma ve kamu yönetimi temel kanunu tasarısı üzerine eleştirel bir bakış. *Amme İdaresi Dergisi*, 37, 1-28.
- Uysal, H. (1999). Toplam kalite yönetimi ve eğitimde uygulanması. İçinde MEB (Ed.), *Cumhuriyet Döneminde Eğitim II*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Yavuz, İ. (2002). *Devletin değişimi ve eğitim sisteminde yerleşme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. TODAİE, Ankara.

Yayın Çağrısı

Öğretim Elemanlarına,

“Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi”nin beşinci sayısı [Cilt 3, Sayı 1, Haziran 2007] yayımlanmıştır. Altıncı sayı için [Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2007] makale kabul edilmektedir. Bu sayının özel bir konusu bulunmamaktadır. Dergimizin internet sayfası duyuru bölümünde belirtilen koşullara uyan her konuda makale kabul edilmektedir. Hakemlerden yeterince makale dönmesi durumunda, yeni gönderilen makaleler daha sonraki sayılarda yayımlanmak üzere değerlendirme sürecine alınacaktır.

Dergimizin yayın kurulu, 2008 yılı Nisan ayında yayımlanmak üzere “Köy Enstitüleri ve Yapılandırmacı Öğretim” konulu özel bir sayı kararlaştırmıştır. Bu konuyla ilgili alt başlıklar aşağıda belirtilmiştir.

- Köy Enstitülerinde Sanat ve El Sanatları,
- Köy Enstitülerinde Uygulanan Eğitim Programı ve Günümüz Yapısalcı Eğitim Anlayışı,
- Köy Enstitülerinde Kişisel, Sosyal ve Mesleki Gelişim,
- Köy Enstitülerinde Fen ve Matematik Eğitimi,
- Köy Enstitülerinde Eğitim ve Demokrasi,
- Köy Enstitülerinde Yörenin Kalkınmasına Etkisi,
- Köy Enstitülerinde Halk Kültürü.

Bu özel sayıya katkıda bulunmak isteyen yazarlar, yazılarını 29 Şubat 2008 tarihine kadar Yayın Kuruluna iletebilirler. Bu özel sayı için de dergimizin yazım kural ve ilkeleri geçerlidir.

Saygılarımla,

Prof. Dr. Emel ÜLTANIR
Editör