

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ GELİŞİM ÖZ YETERLİKLERİNİN BELİRLENMESİ

Doç. Dr. Aysel ARSLAN

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-8775-1119

Doç. Dr. Mustafa ERSOY

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, – ORCID ID: 0000-0002-7320-8844

Yük. Lis. Öğr. Hasibe KUZU

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Yük. Lis. Öğr, ORCID ID: 0009-0004-3323-074X

ÖZET

Eğitimin her çağda farklı işlevleri olmakla birlikte günümüzde ihtiyaç duyulan işgücünü temin etmek, toplumların ve bireylerin çağın gereklerine uygun bir şekilde ilerlemesini sağlamaktadır. Siyasetten sağlığa, ekonomiden sosyalleşmeye, edebiyattan tarihe, çevreden eğitime kadar yaşamın tüm alanlarında eğitimin niceliği ve niteliği çok önemlidir. Bu eğitimi sunan öğretmenlerin de hem nicel olarak hem de nitel olarak gerekli donanımda olması gerekmektedir. Öğretmenlerin mesleki donanımlarının istenen niteliğe sahip olmasında ise gerekli eğitimleri alarak bunları içselleştirmiş olmaları önemlidir. Eğitime ilişkin olarak ortaya çıkan güncel değişimler, yeterlikler ve beklentileri karşılayabilecek öğretmenlerin öncelikle mesleki öz-yeterlikleri üst düzeyde olmalıdır. Kendilerini geliştirebilen öğretmenler eğitimdeki farklılaşmaları, teknolojinin getirdiği yenilikleri, yaşanan çağın eğitimsel becerilerini ve birçok farklı yeni paradigmaları anlayabilir ve uygulayabilir. Mesleki gelişimini gerçekleştirebilen öğretmenler kendi yeterliklerinin ve eksikliklerinin farkında oldukları için daha başarılı olmaktadır. Eğitim sürecinde öğrenci, idareci, veli vb. eğitimin her türlü paydaşyla ilişki içinde olmaktadır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini atandıktan sonra da devam ettirebilmeleri için ihtiyaç duydukları yeterlik algısını aday öğretmen oldukları dönemden itibaren edinmeleri gerekmektedir. Bu gerçekliklerden hareketle yapılan bu çalışmada üniversite düzeyinde eğitim alan öğrencilerin ve formasyon eğitimi alan mezun öğrencilerin mesleki gelişim öz-yeterliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Nicel araştırmalarda sıklıkla kullanılan tarama modelinin tercih edildiği bu çalışmanın örneklemini 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde İç Anadolu’da yer alan bir üniversitenin Eğitim Fakültesi öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem grubunun sayısı 408’dir (330 kadın-78 erkek). Araştırmada tercih edilen ölçeği Yenen ve Kılınç (2021) geliştirmiştir. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği

20 maddelik bir ölçek olup üç boyutlu bir yapıya sahiptir. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri .91, bu çalışmada .94 şeklinde saptanmıştır. Veriler Google Forms uygulaması kullanılarak online toplanmıştır. SPSS'e aktarılan veriler normallik varsayımını karşıladığı için parametrik testler kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler neticesinde katılımcıların Öğretmenlerin ölçek puanlarının yaş, sınıf düzeyi, algılanan ekonomik durum ve medeni durum değişkenlerinde anlamlı farklılaştığı ($p<.05$), diğer araştırma değişkenleri açısından farklılaşmadığı neticesine ulaşılmıştır ($p>.05$). Ölçeğin toplam puanı ile alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir korelasyonun olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki Gelişim, Öğretmen Adayı, Öz-yeterlik, Formasyon, Üniversite

1. GİRİŞ

Genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon gerektiren öğretmenlik mesleği; özel bir ihtisas mesleği olarak kabul edilmiş ve devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine almıştır. (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973). Öğretmenlik yetkinlikleri, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü ve Avrupa Birliği işbirliğiyle belirlenmiştir. Bu yeterlikler, kişisel ve mesleki değerler, öğrenciyi tanıma, öğretme ve öğrenme süreci, öğrenmeyi izleme ve değerlendirme, okul-aile-toplum ilişkileri ve program ve içerik bilgisi gibi altı ana başlıkta toplanmıştır.

Öğretmen yeterlikleri, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesinde, yükseköğretim kurumlarının öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlerin iş performanslarının değerlendirilmesinde ve kariyer gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Ayrıca öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, bir öğretmenin etkili ve verimli bir biçimde görevini yerine getirebilmesi için sahip olması gereken genel bilgi, beceri ve tutumlardır (MEB, 2006).

Bir öğretmenin, mesleğinin gerektirdiği özelliklere sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisi alanında yetişmek, bu yetenekleri geliştirmenin bir yolu olabilir. Öğretmenlik açısından önemli olan, alan bilgisi ve genel kültürün yanı sıra, öğrencilere bilgiyi aktarabilecek pedagojik formasyon bilgisine sahip olmaktır (Büyükkaragöz & Kesici, 1998).

Yeterlilik, bir iş veya görevi etkili bir şekilde yapabilmek için sahip olunması gereken yetenek, bilgi ve becerileri ifade eder (Şahin, 2004). Bir öğretmen, bilgi ve beceriyi başkalarına öğretme yeteneğine sahip olmalı ve bunu bilimsel, planlı ve programlı bir biçimde gerçekleştirebilmelidir (Küçükahmet, 1995). Ayrıca, öğretmenlerin öz-yeterlik algısı, yani kendi yeteneklerine ve becerilerine olan güvenleri, öğretmenlik mesleğindeki başarıları üzerinde büyük bir etkiye sahiptir (Baltaoğlu, Sucuoğlu, & Yurdabakan, 2015). Öğretmenlerin

kendilerine olan inançları, onların öğrencilere daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olur ve öğrencilerin öğrenme süreçlerini daha etkili hale getirir (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmenlerin eğitim sistemimizin stratejik bir parçası olduğunu vurgulayan Bursalıoğlu (2002), bu rollerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için devletin belirlediği ölçülere göre kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri gerektiğini belirtir. Bu süreçte, müfettişlerin rehberlik ve yardımının önemli olduğunu Karagözoğlu (1977) vurgular. Başaran (1993) ve Sönmez (2000), öğretmenlerin davranışsal niteliklerine ve öğretim yeterliklerine odaklanırlar. Öğretmenliği sevmek, Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına inanmak, demokratik değerlere bağlılık, öğrencilere model olma gibi kişisel ve ahlaki özelliklerin yanı sıra, öğretim stratejileri, öğrenci katılımı, değerlendirme ve öğrenci ilişkileri gibi profesyonel yetenekler üzerinde dururlar. Öğretmenlerin düzenli meslek bilgilerine, öğretim alanında derin ve geniş bilgiye ve genel kültüre sahip olması gerektiğini ifade eden Varış (1994), bu yetenek ve bilgilerin eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkilediğini belirtir. Tüm bu ifadeler, öğretmenlerin çok çeşitli yetenek ve bilgilere sahip olması gerektiğini, bunların sürekli olarak geliştirilmesi gerektiğini ve bunların öğretmenin etkinliği ve öğrencilerin öğrenme başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu vurgular.

Öğretmen yeterliliklerini belirleyen bir başka önemli faktör de deneyimdir. Deneyimli öğretmenler, genellikle öğrencilere daha iyi hizmet verirler ve daha iyi sonuçlar elde ederler (Darling-Hammond, 2000). Ancak, deneyim sadece hizmet süresini ifade etmez. Öğretmenler, hizmet süreleri boyunca farklı deneyimlere sahip olabilirler ve bu deneyimler, öğretmenlerin yeterliliklerini etkileyebilir (Feiman-Nemser, 2008).

Öğretmen yeterliliği, öğrencilerin öğrenme süreçlerini iyileştirme, bireysel ihtiyaçlarına göre öğretim ortamını düzenleme, ilgi alanlarını ve hazırbulunuşluk seviyelerini göz önünde bulundurma ve tüm öğrenciler için bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda ne kadar etkili olduğuyla tanımlanır. (Burnett & Meacham, 2002; Tomlinson, 2001).

Teknoloji, öğretmenlerin öğrenme süreçlerini zenginleştirme, öğrencilerin katılımını artırma ve onlara daha fazla öğrenme fırsatı sunma potansiyeline sahiptir. Bu nedenle öğretmenlerin teknolojiyi etkin bir şekilde kullanma becerisi önemli görülmektedir. Ancak öğretmenlerin bu konudaki pedagojik düzeyleri teknoloji kullanımı konusunda bir bariyer olarak ortaya çıkmakta ve öz yeterliklerini olumsuz etkilemektedir. Bu durum ise, öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda isteksiz olmalarına sebep olmaktadır (Ertmer, 2005; Ertmer & Ottenbreit-Leftwich, 2010).

Öğretmenlerin sadece ders konularıyla değil, genel anlamda eğitim ve öğrenmeyle ilgili kapsamlı bir bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bu, öğrenciler için etkili öğrenme deneyimleri tasarlamalarına ve her bir öğrencinin öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalarına katkıda bulunabilir (Darling-Hammond, 2000).

Ayrıca, öğretmenlerin öğrencileriyle etkili bir iletişim kurma becerisine sahip olmaları önemlidir. İyi bir öğretmen, öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine izin veren ve öğrencileriyle olumlu bir ilişki kurmayı amaçlayan biri olmalıdır (Korkut, 2005; Çilenti, 1998). İyi bir öğretmen ayrıca, öğrencilerin bireysel öğrenme hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmak için öğrencilerle bire bir çalışabilen biridir.

Öğretmenler aynı zamanda sınıf yönetimi konusunda beceri sahibi olmalıdır. Etkili bir sınıf yönetimi, öğrencilerin dikkatlerini sürdürmeye ve öğrenme ortamını düzenlemeye yardımcı olabilir. Bu aynı zamanda, öğrencilere öğrenme süreçlerinde daha fazla sorumluluk vermek anlamına da gelebilir (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003).

Araştırmacılar, iyi ve etkili bir öğretmenin sahip olması gereken nitelikleri araştırmışlar ve bu bağlamda birçok nitelik belirlemişlerdir. Öğretmenlik, özel uzmanlık bilgisi ve becerisi gerektiren bir meslektir ve bu nedenle bu mesleği tercih edenlerin, mesleğin gereklerini yerine getirebilmeleri adına belirli yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir. Bu noktada, öz yeterlik kavramı ön plana çıkmaktadır. Öz yeterlik, bireyin bir görevi yerine getirebilme becerisine olan inancını ifade eder (Bandura, 1993). Öğretmenlerin sahip olduğu bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikler, öğrencilerin hangi bilgi, beceri, değer ve tutumları hangi nitelikte ve miktarda kazanacaklarını etkiler. Öğretmenlik mesleğindeki başarı, öğretmenlerin kendilerini bu mesleği yürütmede ne derece yeterli olarak gördükleriyle de ilişkilidir. Bu kavram, öğretmenlik öz-yeterlik algısı olarak adlandırılır (Berkant, 2017).

Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, sınıf içi performanslarının ve bireysel yeterliklerinin açıklanmasında, öğretmen davranışlarının anlaşılmasında ve mesleki açıdan gelişimlerinin sağlanmasında önemli bir göstergedir (Riggs & Enochs, 1990, akt. Kurt, 2012). Ayrıca, öğretmen öz yeterliğinin öğrenci başarısını ve motivasyonunu doğrudan etkilediği ve öz yeterlik ile öğrenci başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir (Fackler & Malmberg, 2016; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Öğretmen yeterlilikleri, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumları temsil eder. Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı ve deneyimleri, öğretmenlik yeterliliklerini belirleyen ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen önemli bir faktör olarak kabul edilir. Bu bağlamda, yüksek düzeydeki öğretmen öz yeterliklerinin başarılı öğretmenlerin güçlü bir

açıklayıcısı olduğu kabul edilir (Chacon, 2005). Bireylerin mesleki başarıları, öz yeterlik algıları güçlü olduklarında artmaktadır. Zorlu görevlerle karşılaştıklarında, bu bireyler durumu bir problem olarak değil, kontrol altına alınması gereken bir durum olarak algılar. Bu durumlardan kaçmak yerine, onları yönetme eğilimindedirler (Akcaalan, 2018). Bu öğretmenler, eğitim sürecine yoğun bir çaba ve gayretle yaklaşırlar. Öğretme konusundaki istekleri oldukça yüksektir ve eğitimle ilgili kararları hızlı bir şekilde alırlar. Eğitim programlarını yürütme ve bu programları desteklemek için gerekli uygulamaları başarıyla yürütebilme yetenekleriyle öne çıkarlar. Ayrıca, meslektaşlarına kıyasla daha düşük seviyede kaygı ve stres yaşarlar. Yeniliklere açık olan bu öğretmenler, aynı zamanda bu yeniliklere uyum sağlama konusunda da başarılıdırlar. Öğrencilerin davranışlarını eleştirme eğilimleri daha azdır, bu da daha pozitif bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olabilir. Ayrıca, karşılaştıkları problemleri çözme konusunda da başarılıdırlar. Bu özellikler, öz yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenlerin genel profilini çizer (Kesgin, 2006). Bu bağlamda, yüksek düzeydeki öğretmen öz yeterliklerinin başarılı öğretmenlerin güçlü bir açıklayıcısı olduğu kabul edilir (Chacon, 2005).

Araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Katılımcıların mesleki gelişim öz-yeterlikleri,

- ✓ Düzeyleri nedir?
- ✓ Araştırmada kullanılan değişkenler açısından farklılaşmakta mıdır?
- ✓ Ölçekten aldıkları toplam puanlar ile alt boyutları arasındaki ilişkinin yönü ve düzeyi nedir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemiyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Örneklem Grubu

Araştırmanın örneklem grubunu 2022-2023 eğitim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren 408 (330 kadın-78 erkek) öğretmen aday ve formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklem dâhil olan öğrencilerin demografik değişkenlere göre frekans dağılımı Çizelge 1’de verildiği gibidir.

Çizelge 1. Katılımcıların Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	330	80.9
	Erkek	78	19.1
Öğrenim Durumu	Formasyon	254	62.30
	Öğretmen adayı	154	37.70
Çalışma Durumu	Evet	118	28.90
	Hayır	290	71.10
Medeni Durum	Bekâr	282	69.10
	Evli	126	30.90
Yaş	18-25	212	52.00
	26-30	76	18.60
	31-35	48	11.80
	36-40	48	11.80
	41-45	24	5.90
Sınıf Düzeyi	Birinci	6	1.50
	İkinci	72	17.60
	Üçüncü	58	14.20
	Dördüncü	6	1.50
	Mezun	266	65.20
Gelir Düzeyi	Düşük	68	16.70
	Orta	326	79.90
	Yüksek	14	3.40

Katılımcıların %80.9'unun kadın, %62.30'unun formasyon öğrencisi, %71.10'unun herhangi bir işte çalışmadığı, %69.10'unun bekâr olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %52'sinin 18-25 yaş aralığında olduğu, %65.20'sinin mezun olduğu, %79.90'ının gelir düzeyini orta olarak algıladığı tespit edilmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri Yenen ve Kılınç (2021) tarafından geliştirilen “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” (ÖMGÖYÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Ölçek Öğretimsel Gelişim (ÖGG=6 madde), Kurumsal Gelişim (KUG=5 madde), Kişisel Gelişim (KİG=5 madde) ve Alansal Gelişim (ALG=4 madde) olarak tanımlanan dört alt boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin iç tutarlığı .91, bu çalışmada ise .94 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçekle ilgili elde edilen bulgular aşağıda yer alan Çizelge 2’de yer almaktadır.

Çizelge 2. ÖMGÖYÖ Betimsel İstatistikleri

ÖMGÖYÖ	n	En düşük puan	En yüksek puan	\bar{x}	Mad. ort. (1-5)	Mad. ort. (100)	sd	Skeness	Kurtosis	Cron. Alfa
ÖĞG	408	6	30	21.03	3.51	70.11	4.99	-.496	.280	.872
KUG	408	5	25	17.62	3.52	70.47	4.10	-.590	.382	.832
KİG	408	5	25	17.52	3.50	70.01	3.84	-.565	.570	.728
ALG	408	4	20	13.69	3.42	68.43	3.43	-.336	-.170	.759
Toplam	408	20	100	69.86	3.49	69.86	14.69	-.753	1.000	.937

Yukarıdaki Çizelge 2 incelendiğinde öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarının orta düzeyde olduğu ($69.86 < 70$) görülmektedir. Ölçek güvenilirliğinin üst düzeyde olduğu ($.937 > .70$), çarpıklık ve basıklık değerlerinin kabul edilebilir aralıkta olduğu tespit edilmiştir (± 1.96).

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın örneklem grubunu 2022-2023 eğitim yılı bahar döneminde bir devlet üniversitesinde öğrenimlerini sürdüren 408 (330 kadın-78 erkek) öğretmen aday ve formasyon öğrencisi oluşturmaktadır. Veriler gönüllü katılıma riayet edilerek toplanmıştır. Verilerin analizinde betimleyici istatistikler, Kolmogorov-Smirnov normallik testi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (Oneway ANOVA), Tukey analizi ve Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde elde edilen bulgulara yer verilecektir. Katılımcıların ÖMGÖYÖ'den aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Çizelge 3'te sunulmuştur.

Çizelge 3. Cinsiyet Değişkeni Bağımsız t Testi Bulguları

Cinsiyet	n	\bar{x}	sd	t	df	p
ÖĞG	Kadın	330	21.05	.108	406	.914
	Erkek	78	20.97			
KUG	Kadın	330	17.58	-.608	406	.544
	Erkek	78	17.87			
	Kadın	330	17.67	1.457	406	.148

KİG	Erkek	78	16.90	4.34			
	Kadın	330	13.70	3.30			
ALG	Erkek	78	13.62	3.98	.203	406	.840

Çizelge 3'te ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Çizelge 4. Öğrenim Durumu Değişkeni Bağımsız t Testi Bulguları

Öğrenim Durumu	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
ÖĞG	Formasyon	254	21.19	5.00	.806	406	.421
	Öğretmen adayı	154	20.78	4.96			
KUG	Formasyon	254	17.89	4.02	1.707	406	.089
	Öğretmen adayı	154	17.17	4.20			
KİG	Formasyon	254	17.57	3.76	.282	406	.778
	Öğretmen adayı	154	17.45	3.99			
ALG	Formasyon	254	13.86	3.52	1.323	406	.187
	Öğretmen adayı	154	13.40	3.28			

Çizelge 4'te ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Çizelge 5. Çalışma Durumu Değişkeni Bağımsız t Testi Bulguları

Çalışma Durumu	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
ÖĞG	Evet	118	21.00	5.52	-.089	406	.926
	Hayır	290	21.05	4.76			
KUG	Evet	118	17.47	4.48	-.449	406	.654
	Hayır	290	17.68	3.95			
KİG	Evet	118	17.20	4.41	-1.077	406	.282
	Hayır	290	17.66	3.59			
ALG	Evet	118	13.25	3.85	-1.625	406	.105
	Hayır	290	13.86	3.24			

Çizelge 5'te ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir ($p>.05$).

Çizelge 6. Medeni Durum Değişkeni Bağımsız t Testi Bulguları

Medeni Durum	n	\bar{x}	sd	t	df	p	
ÖĞG	Bekâr	282	21.60	4.57	3.448	406	.001*
	Evli	126	19.78	5.63			
KUG	Bekâr	282	17.85	3.70	1.724	406	.086
	Evli	126	17.10	4.86			
KİG	Bekâr	282	18.05	3.47	4.212	406	.000*
	Evli	126	16.35	4.36			
ALG	Bekâr	282	14.03	3.26	2.904	406	.003*
	Evli	126	12.92	3.68			

p<.05*

Çizelge 6’da ölçekten alınan puan ortalamalarının ÖĞG, KİG ve ALG alt boyutlarında bekâr katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiği (p<.05); KUG alt boyutunda göstermediği tespit edilmiştir (p>.05).

Çizelge 7. ÖMGÖYÖ Sınıf Düzeyi Değişkeni Anova Testi

Sınıf Düzeyi	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık	
ÖĞG	1.Sınıf ¹	6	17.67	7.81	Gruplar arası	4	2.352	.049*	4>1
	2.Sınıf ²	72	20.69	3.82					
	3.Sınıf ³	58	20.79	4.82	Gruplar içi	403			
	4.Sınıf ⁴	6	26.00	3.10					
	Mezun ⁵	266	21.14	5.30	Toplam	407			
KUG	1.Sınıf ¹	6	14.00	4.10	Gruplar arası	4	2.883	.022*	4>1
	2.Sınıf ²	72	17.39	3.59					
	3.Sınıf ³	58	16.83	3.38	Gruplar içi	403			
	4.Sınıf ⁴	6	20.67	2.88					
	Mezun ⁵	266	17.86	4.33	Toplam	407			
KİG	1.Sınıf ¹	6	14.33	4.50	Gruplar arası	4	1.298	.270	-
	2.Sınıf ²	72	17.61	3.59					
	3.Sınıf ³	58	17.38	2.94	Gruplar içi	403			
	4.Sınıf ⁴	6	19.00	4.10					
	Mezun ⁵	266	17.57	4.05	Toplam	407			
ALG	1.Sınıf ¹	6	13.00	5.87	Gruplar arası	4	1.489	.205	-
	2.Sınıf ²	72	13.39	2.78					
	3.Sınıf ³	58	13.21	2.91	Gruplar içi	403			

4.Sınıf ⁴	6	16.33	1.86		
Mezun ⁵	266	13.83	3.64	Toplam	407

* $p < .05$

Çizelge 7'deki bulgularda sınıf düzeyi değişkenine göre ÖMGÖYÖ'den öğrencilerin aldığı puan ortalamalarının ÖĞG ve KUG alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p < .05$), diğer alt boyutlarda farklılaşmadığı görülmüştür ($p > .05$). Alt boyuttaki anlamlı farklılık **4. Sınıf > 1. Sınıf** şeklindedir.

Çizelge 8. ÖMGÖYÖ Yaş Değişkeni Anova Testi

Yaş	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık	
ÖĞG	18-25 ¹	212	21.59	4.28	Gruplar arası	4	10.043	.000*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	26-30 ²	76	21.29	5.13					
	31-35 ³	48	20.04	6.21	Gruplar içi	403			
	36-40 ⁴	48	21.96	4.89					
	41-45 ⁵	24	15.42	4.28	Toplam	407			
KUG	18-25 ¹	212	17.78	3.61	Gruplar arası	4	3.535	.008*	4>5
	26-30 ²	76	17.42	4.28					
	31-35 ³	48	16.96	4.91	Gruplar içi	403			
	36-40 ⁴	48	18.96	4.04					
	41-45 ⁵	24	15.42	5.10	Toplam	407			
KİG	18-25 ¹	212	17.97	3.33	Gruplar arası	4	8.048	.000*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	26-30 ²	76	17.68	3.59					
	31-35 ³	48	17.08	5.06	Gruplar içi	403			
	36-40 ⁴	48	17.75	3.78					
	41-45 ⁵	24	13.50	4.10	Toplam	407			
ALG	18-25 ¹	212	13.92	3.05	Gruplar arası	4	5.744	.000*	1>5, 2>5, 3>5, 4>5
	26-30 ²	76	13.79	3.46					
	31-35 ³	48	13.50	4.00	Gruplar içi	403			
	36-40 ⁴	48	14.21	3.90					
	41-45 ⁵	24	10.58	3.05	Toplam	407			

* $p < .05$

Çizelge 8'deki bulgularda yaş değişkenine göre ÖMGÖYÖ'den öğrencilerin aldığı puan ortalamalarının ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür ($p < .05$).

Alt boyutlardaki anlamlı farklılığın daha genç olan katılımcılar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çizelge 9. ÖMGÖYÖ Algılanan Gelir Düzeyi Değişkeni Anova Testi

Algılanan Düzeyi	Gelir	n	\bar{x}	sd	Varyans kaynağı	df	F	p	Anlamlı Farklılık
ÖĞG	Düşük ¹	68	20.29	3.99	Gruplar arası	2	.899	.408	-
	Orta ²	326	21.18	5.13	Gruplar içi	405			
	Yüksek ³	14	21.14	5.93	Toplam	407			
KUG	Düşük ¹	68	17.41	3.10	Gruplar arası	2	.759	.469	-
	Orta ²	326	17.71	4.25	Gruplar içi	405			
	Yüksek ³	14	16.43	4.96	Toplam	407			
KİG	Düşük ¹	68	18.56	2.98	Gruplar arası	2	5.739	.003*	1>3
	Orta ²	326	17.42	3.92	Gruplar içi	405			
	Yüksek ³	14	15.00	4.44	Toplam	407			
ALG	Düşük ¹	68	14.18	2.97	Gruplar arası	2	1.047	.352	-
	Orta ²	326	13.61	3.48	Gruplar içi	405			
	Yüksek ³	14	13.00	4.37	Toplam	407			

Katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre KİG alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği ($p < .05$), diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($p > .05$).

Çizelge 10. ÖMGÖYÖ Toplam Puan ve Alt Boyutları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Toplam	ÖĞG	KUG	KİG	ALG
Toplam	1.00	.905**	.902**	.873**	.911**
ÖĞG		1.00	.743**	.668**	.786**
KUG			1.00	.740**	.758**
KİG				1.00	.762**
ALG					1.00

ÖMGÖYÖ'nün toplam puanı ile ÖĞG ($r = .905$), KUG ($r = .902$), KİG ($r = .873$) ve ALG ($r = .911$) alt boyutları arasında pozitif yönde yüksek düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu sonucuna göre, öğretmen öz-yeterliklerinin tüm faktörlerde yeterli düzeyde olduğu söylenebilir. Orta düzeyde bir yeterlilik algısı, öğretmenlerin mevcut bilgi ve becerilerinin, öğretmenlik mesleğinin karmaşıklığı ve çok yönlülüğü karşısında yeterli olmadığını anladıklarını ifade edebilir. Bu, öğretmenlerin sürekli öğrenme ve gelişime açık olduğunu ve öğretmenlik pratiğini sürekli geliştirmeye yönelik bir tutum sergileyebileceğini gösterir. Öte yandan, orta düzeydeki yeterlilik algısı, öğretmenlerin bazı alanlarda kendilerini daha az yetenekli hissetmelerine de yol açabilir. Bu, belirli eğitim alanlarında veya öğretmenlik görevlerinde kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilir.

Katılımcıların ölçek alt boyutlarından aldıkları puan ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Benzer bir sonuca ulaşan Berkant (2017); öğretmenlerin, öz-yeterliklerinin tüm boyutları açısından öz-yeterlik algıları arasında cinsiyetlerine göre anlamlı fark bulunmadığı vurgulamıştır. Yine Çoban ve Sanalan (2002) da sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetinin fen öğretimi öz-yeterlik inançları üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir. Ayrıca, Telef (2011) ve Aslan ve Kalkan (2018) öğretmenlerin cinsiyetinin öz-yeterlik algılarını etkilemediğini belirtmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koyan araştırmalar (Çalışkan vd. 2010; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Özdemir, 2008;) da bulunmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hem kendi becerilerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebildiklerini hem de gelişim alanları olduğunun farkında olduklarını gösterebilir.

Öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamaları arasında formasyon programı veya eğitim fakültesi mezunu olma durumuna göre anlamlı farklılık olmadığı saptanmıştır. Sapsağlam (2009)'un araştırma bulguları da mezuniyet durumunun öz yeterlik algılarında anlamlı derecede farklılığa neden olmadığını desteklemektedir. Benzer bir sonuca Gençtürk ve Memiş (2010) ise, eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark olmadığını, ancak Berkant (2017) öğretmen adaylarının branşının, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik algısını düşük düzeyde etkilediğini ortaya koymuştur. Sözel ağırlıklı dersler ile sayısal ağırlıklı derslerin okutulduğu sınıflarda grupların aldığı puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, eğitim programlarının içeriğinin veya uygulanmasının benzer olduğunu ve bu durumun öğrencilerin öz-yeterlik algıları üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını söylenebilir.

Araştırma bulgularında ölçek alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının çalışma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının çalışıyor olmaları, çeşitli beceriler ve deneyimler kazanmalarını sağlayarak öz-yeterlik algısını olumlu yönde etkileyebilir. Adayların yalnızca öğretmenlik üzerine odaklanmak, adayların eğitimlerine daha fazla zaman ve enerji ayırmalarını sağlar, bu da öz-yeterliklerini artırabilir. Katılımcılar tarafından ölçekten alınan puan ortalamalarının ÖĞG, KİG ve ALG alt boyutlarında bekâr katılımcılar lehine anlamlı farklılık gösterdiği; KUG alt boyutunda göstermediği tespit edilmiştir. Oysa Berkant (2017) tarafından yapılan çalışmada; öğretmenlerin, öz-yeterliklerinin tüm boyutlarına ilişkin olarak evli veya bekâr olma durumları arasında fark bulunmadığını vurgulamıştır. Öğretmen adaylarının evli veya bekar olma durumları, öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını çeşitli şekillerde etkileyebilir. Evli adaylar, eşlerinin desteği ile zorlukları daha kolay yönetebilir ancak aile ve ev işleri yükümlülükleri, mesleki odaklanmalarını zorlaştırabilir. Bekar adaylar, mesleki gelişimlerine daha fazla zaman ayırabilirler ancak yalnız başa çıkma gerekliliği ve destek eksikliği, öz-yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu etkiler, bireysel durumlar ve diğer çeşitli faktörlere bağlı olarak değişir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen bulgularda sınıf düzeyi değişkenine göre ÖMGÖYÖ'den öğrencilerin aldığı puan ortalamalarının ÖĞG ve KUG alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı, diğer alt boyutlarda farklılaşmadığı görülmüştür. Alt boyuttaki anlamlı farklılık **4. Sınıf > 1. Sınıf** şeklindedir. Sınıf düzeyleri, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarını etkileyebilir. Alt sınıflardaki öğretmen adayları, uygulama ve meslek dersleriyle ilgili deneyim eksikliği nedeniyle öz-yeterlik algılarında belirsizlik yaşayabilirler. Buna karşılık, daha üst sınıflardaki öğretmen adayları, uygulamalı deneyimler sayesinde öğretmenlik becerilerine dair öz-yeterlik algılarını geliştirebilirler.

Yaş değişkenine göre ÖMGÖYÖ'den öğrencilerin aldığı puan ortalamalarının ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Alt boyutlardaki anlamlı farklılığın daha genç olan katılımcılar lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oysa Berkant (2017) öğretmenlerin yaş grupları arasında anlamlı farklılık bulunmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008) ve Özata (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da yaş değişkeninin öğretmenlerinin öz yeterlik algıları üzerinde anlamlı farklılığa neden olmadığını göstermektedir. Öğretmen adaylarının yaşı, öz-yeterlik algılarını çeşitli şekillerde etkileyebilir. Genç adaylar genellikle enerjik, yenilikçi ve teknolojik beceriler konusunda daha yetenekli olabilirler, bu da öz-yeterliklerini artırabilir. Ancak, deneyim eksikliği nedeniyle, özellikle sınıf

yönetimi ve disiplin konularında öz-yeterlik algıları düşebilir. Yaşlı adaylar, daha fazla yaşam deneyimine sahip olabilirler ve bu da özellikle sınıf yönetimi ve öğrenci ilişkileri konusunda öz-yeterliklerini artırabilir. Ancak, teknolojik beceriler veya yeni öğretim stratejileri konusunda kendilerine daha az güvenebilirler. Bu nedenle, öğretmen adaylarının yaşları, öz-yeterlik algıları üzerinde karmaşık bir etkiye sahiptir ve yaş tek başına belirleyici bir faktör olmadığı anlaşılmaktadır.

Katılımcıların ölçekten aldıkları puan ortalamalarının algılanan gelir düzeyi değişkenine göre KİG alt boyutunda anlamlı farklılık gösterdiği, diğer alt boyutlarda ise anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. İkiz ve Yörük (2013) tarafından elde edilen bulgularda ise gelir düzeyinin onların öz-yeterlik düzeylerini etkilemediği görülmüştür. Öz-yeterlik, bir kişinin belirli bir görevi başarabileceğine olan inancıdır ve gelir düzeyi bu algıyı etkileyebilir. Daha yüksek gelir düzeyi, daha iyi yaşam koşulları ve daha az finansal stres anlamına gelir, bu da öz-yeterlik algısını artırabilir. Ayrıca, yeterli geliri olan kişiler, daha fazla eğitim ve deneyim kazanma olanağına sahip olabilirler, bu da öz-yeterlik algısını güçlendirir. Ancak, öz-yeterlik algısı yalnızca gelir düzeyi ile değil, eğitim, deneyim, kişilik özellikleri ve sosyal çevre gibi faktörlerle de ilişkilidir.

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarını güçlendirmek için çeşitli stratejiler vardır. İlk olarak, adayların pratik öğretmenlik deneyimlerine katılmalarını sağlamak önemlidir, çünkü bu durum, gerçek sınıf ortamlarında becerilerini deneme ve geliştirme fırsatı sunar. İkinci olarak, adaylara düzenli ve yapıcı geri bildirim sağlanmalıdır. Bu geri bildirimler, onların hangi alanlarda iyileşme gösterdiklerini ve hangi alanların geliştirilmesi gerektiğini anlamalarına yardımcı olabilir. Üçüncü olarak, öğretmen adaylarının sürekli öğrenme ve profesyonel gelişime teşvik edilmeleri gereklidir. Bu, ek kurslar almak, pedagojik literatürü okumak veya eğitim konferanslarına katılmak gibi olabilir. Son olarak, adayların fikirlerini özgürce paylaşabilecekleri, sorular sorabilecekleri ve deneyimlerini tartışabilecekleri bir öğrenme ortamı oluşturulmalıdır. Bu tür bir ortam, adayların öz-yeterlik algılarını olumlu yönde geliştirebilir ve onların etkili öğretmenler olmalarına yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akcaalan, M. (2018). *Öğretmen adaylarının öz yeterlik inancı kaynaklarının belirlenmesi* (Yayınlanmamış yüksek Lisans Tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychology*, 28(2), 117-148.

- Berkant, G. H. (2017). Examining teacher candidates' self-efficacy perceptions. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Burnett, P. C., & Meacham, D. (2002). Measuring the quality of teaching in elementary school classrooms. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 30(2), 141–153.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *New structure and behavior in school management*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S., & Kesici, Ş. (1998). *Democracy and human rights education*. Ankara: Türk Demokrasi Vakfı.
- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G., & Özcan, Ö. (2010). The effects of gender, class level and academic success on the self-efficacy beliefs of physics teacher candidates. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Çapri, B., & Kan, A. (2006). Validity and reliability study of the Turkish form of the teacher interpersonal self-efficacy scale. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çilenti, K. (1998). *Educational technology and instruction*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Çoban, T. A., & Sanalan, V. A. (2002). The effect of the unique experiment design process in science course on the self-efficacy perception of the teacher candidate. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-10.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration? *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255-284.
- Fackler, S., & Malmberg, L-E. (2016). Teachers' self-efficacy in 14 OECD countries: Teacher, student group, school and leadership effects. *Teaching and Teacher Education*, 56, 185-195.
- Feiman-Nemser, S. (2008). *Teacher learning. How do teachers learn to teach?* In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*. New York/Abingdon: Routledge/Taylor & Francis.

- Gençtürk, A., & Memiş, A. (2010). Examining the self-efficacy perceptions and job satisfaction of primary school teachers in terms of demographic factors. *İlköğretim Online*. 9(3), 1037-105
- Gökdağ-Baltaoğlu, M., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers: A longitudinal study. *İlköğretim Online*. 14(3), 803-814.
- İkiz, F. E. & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1) , 225-252.
- Karagözoğlu, G. (1977). *Inspection applications in primary education* (Unpublished doctoral dissertation). Hacettepe University, Ankara.
- Kesgin, E. (2006). *Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlilik düzeyleri ile problem çözme yaklaşımlarını kullanma düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Denizli ili örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Korkut, F. (2005). Communication skills training for adults. *Hacettepe University Education Faculty Journal*, 28, 143-149.
- Kurt, T. (2012). Teachers' self-efficacy and collective efficacy perceptions. *Turkish Journal of Educational Sciences*, 10(2), 195-227.
- Küçükahmet, L. (1995). *Teaching principles and methods*. Ankara.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: research-based strategies for every teacher*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- MEB (2006). *Teacher competencies, general and special field competencies of the teaching profession*. Ankara: MEB Publications.
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, June 24). T.C. Official Gazette. Issue: 14574.
- Özdemir, S. M. (2008). Examining the self-efficacy beliefs of prospective teachers about the teaching process in terms of various variables. *Theory and Practice in Education Management*, (54), 277-306.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Sapsağlam, Ö. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan usta öğreticilerin öğretmenlik yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi: Tokat ili örneği* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Sönmez, V. (2000). *Introduction to the teaching profession*. Ankara: Ani Publishing.
- Sternberg, R. J., & Zhang, L. F. (2005). Styles of thinking as a basis of differentiated instruction. *Theory into Practice, 44*(3), 245–253.
- Şahin, A. E. (2004). Determining teacher competencies. *Education Journal in the Light of Science and Reason, 5*(58).
- Telef, B. B. (2011). Investigation of teachers' self-efficacies, job satisfaction, life satisfaction, and burnouts. *İlköğretim Online, 10*(1), 91-108.
- Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms?* Alexandria, VA: ASCD.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education, 17*, 785–805.
- Varış, F. (1994). *Introduction to educational science*. Ankara: Ankara University Faculty of Educational Sciences.
- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2021). Validity and reliability study of the professional development self-efficacy scale for teachers. *Turkish Journal of Social Research, 25*(2), 455-468.
- Yılmaz, K. & Çokluk Bökeoğlu, Ö. (2008), ilköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41*(2), 143-167.