

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM
DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL
ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİLİK
ALGILARINDAKİ FARKLILIKLAR

BARAN ARIŞ

2051150858

DR. ÖĞR. ÜYESİ TUNCER CAN

TEZ DANIŞMANI

İSTANBUL 2019



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



YÜKSEK LİSANS
TEZ ONAYI

ÖĞRENCİNİN;

Adı ve Soyadı : BARAN ARIŞ Numarası : 2501150858

Anabilim Dalı /
Anasanat Dalı / Programı : YABANCI DİL
OLARAK TÜRKÇE Danışmanı : DR.ÖĞR.ÜYESİ TUNCER CAN

Tez Savunma Tarihi : 04.09.2019 Saati : 15:00

Tez Başlığı : "TÜRKİYE'DE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİK
ALGILARINDAKİ FARKLILIKLAR"

TEZ SAVUNMA SINAVI, İÜ Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin 36. Maddesi uyarınca yapılmış,
sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin KABULÜNE OYBİRLİĞİ ~~KARAR VERİLMİŞTİR.~~

JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DR.ÖĞR.ÜYESİ TUNCER CAN		Kabul
2-DR.ÖĞR.ÜYESİ MEHMET YALÇIN YILMAZ		Kabul
3-DR.ÖĞR.ÜYESİ TALAT FATİH ULUÇ		Kabul

YEDEK JÜRİ ÜYESİ	İMZA	KANAATİ (KABUL / RED / DÜZELTME)
1-DR.ÖĞR.ÜYESİ GÜLAY KIRAY KANATLI		
2-DR.ÖĞR.ÜYESİ MEHMET AYGÜNEŞ		

ÖZ

TÜRKİYE’DE YABANCI DİL ÖĞRETMENLERİNİN ÖZYETERLİLİK ALGILARINDAKİ FARKLILIKLAR

BARAN ARIŞ

Toplumu şu an ve gelecekte şekillendiren, yaşantılarımıza yön veren ve bizi birey olarak etkileyen en önemli etkenlerden birisi eğitimidir. Eğitim süreçlerinin başarılı olması öğrenciye ve öğrencinin sahip olduğu kişisel özelliklerin yanı sıra çabalama ve güdülenme gibi etkenlere bağlı olmakla birlikte öğretmenlerin genel başarı üzerinde etkisi daha büyüktür. Bu açıdan öğretmenlerin çağa ayak uydurabilmeleri ve gereken tüm 21inci yüzyıl beceri ve bilgi birikimini elde bulundurmaları gerekmektedir. Yabancı dil eğitiminde öğretmenlerin oynadığı rol sınıfa yeni bir kültür ve yeni bir kimlik oluşturma şartlarının da getirilmesiyle daha da fazla önem kazanmaktadır. Bu açıdan öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin payı eğitimin genel başarısı üzerinde daha da fazla söz söylemektedir. Öğretmenlerin tümünün ortak yeterlilikler sergilemesi istenen eğitim hedeflerine ulaşmada bütünlük sağlayacaktır.

Bu bilgiler ışığında Türkiye’de yabancı dil öğreten bireylerin mesleklerinde başarılı olmak için sahip olmaları gereken özyeterlilikleri incelenerek var olabilecek farklılıklara değinilmiştir. Bu amaçla toplam 151 yabancı dil öğretmenine kişisel bilgiler, genelleştirilmiş kişisel özyeterlilik ve öğretmen özyeterliliği hakkında sorular içeren veri toplama araçları dağıtılarak cevapları toplanmış ve analiz edilmiştir.

Yapılan araştırmalarda yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha yüksek öğretmenlik özyeterliliği algısı ile karşı çıktığında kendini kabul ettirebilme alt yeterliliğine sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Kadın yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek öğretmenlik özyeterlilikleri olduğu; bunun yanında erkek yabancı dil öğretmenlerinin beklenmeyen durumlarda nasıl davranılacağını bilme ve karşı çıktığında kendini kabul ettirebilme alanlarında daha yüksek özyeterlilik algıları olduğu görülmüştür.

Ayrıca 21-35 yaş grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek öğretmen özyeterliliği ile daha yüksek seviyede idari sorunlarla başa çıkabilme, yeni durumlarda nasıl davranacağını bilme ve kişisel tasarılarını gerçekleştirme konularında daha yüksek özyeterlilik algıları olduğu tespit edilmiştir. Lisans anabilim dalının kişinin özyeterliliğine katkısı yabancı dil öğretmenlerinde daha yüksek özyeterlilik ile ilişkisi olduğu görülmüş; Dil ve Edebiyat, Tercümanlık, Dilbilim vb. gibi alanlardan mezun olan yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek özyeterlilik seviyeleri tespit edilmiştir. Ayrıca anadilini yabancı dil olarak öğretmenin bireylerin zorlayıcı öğrencilerle ders içeriğini öğretebilme açısından daha yüksek özyeterliliğe yol açtığı görülmüştür. Mesleki tecrübenin özyeterliliğe katkısı olumlu yönde tespit edilmiştir, sonuçlara göre toplam öğretmenlik süresi arttıkça öğretmenlik özyeterliliği algısı da artmaktadır. Kişilerin kişisel özyeterlilikleri ile öğretmen özyeterlilikleri arasında olumlu bağlantıya rastlanmıştır. Son olarak eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin özyeterlilik algılarının da daha yüksek seviyelerde olduğu görülmüştür.

Araştırma sonucunda Türkiye’de yabancı dil olarak öğretmenlik yapan bireyler arasında öğretilen dil, katılımcıların yaşı, cinsiyeti, mezun olunan anabilim dalı, öğretilen dilin anadilleri olup olmaması, toplam öğretmenlik tecrübesi ve eğitim seviyeleri değişkenlerinin anlamlı düzeyde özyeterlilik algılarına sebep olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: özyeterlilik, öğretmen özyeterliliği, yabancı dil eğitimi, 21inci yüzyıl becerileri, öğretmen eğitimi.

ABSTRACT
DIFFERENCES IN SELF EFFICACY PERCEPTIONS BETWEEN
FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN TURKEY

BARAN ARIŞ

One of the most important factors which shape the society now and in the future, lead us in our lives and affect us as individuals is education. While success of educational processes depends on the students and their personal characteristics, efforts, motivation teachers have a bigger impact on general concept of success. Thus teachers have to be able to modernize themselves and obtain all the necessary knowledge and skill sets of the 21st century. The role of teachers in language education has more importance as a new culture and possibility to construct a new identity is present in the classroom. Because of this it is even more crucial that teachers have the necessary competences. Teachers having all of the desired competences will prove unity in reaching the education goals.

Under light of these facts possible differences of required self-efficacy concepts between foreign language teachers in Turkey are examined and differences are given. A data gathering tool consisting of questions about personal information, generalised self-efficacy and teacher self-efficacy was given to 151 foreign language teachers and results are gathered and analysed.

Research shows that teachers of Turkish as a foreign language have higher self-efficacy beliefs than English teachers and they have higher self-efficacy beliefs if they are opposed and they can still reach their goals. It is noted that female foreign language teachers have higher teacher self-efficacy levels than male teachers and also that male teachers have higher efficacy levels for sub-categories of knowing what to do in unexpected situations and being able to find the means to reach their goals when opposed. Teachers who are between 21 and 35 years of age show higher teacher self-efficacy levels and they also have higher self-efficacy levels in terms of coping with administrative problems, knowing how to act in unforeseen events and achieving their personal goals. According to the results a significant difference of

self-efficacy beliefs between the foreign language teachers can be seen depending on their degree departments. Teachers who graduated from departments such as Language and Literature, Translation, Linguistics show higher levels of self-efficacy. Research findings show that teachers who teach their native languages as a foreign language have higher self-efficacy beliefs. Another factor which has an effect on self-efficacy beliefs is total experience in teaching. Results point out that teachers with more experience have higher teacher self-efficacy. A positive correlation between self-efficacy and teacher self-efficacy was also found. Lastly as their level of education progresses foreign language teachers show higher teacher self-efficacy beliefs.

As a result it is seen that there's a significant difference between self-efficacy beliefs of foreign language teachers in Turkey depending on the language taught, their age, sex, degree department they graduated from, whether the language taught is the native language of the teacher, total experience in teaching and their level of education.

Keywords: self-efficacy, teacher self-efficacy, foreign language teaching, 21st century skills, teacher training.

ÖNSÖZ

Yabancı dil bireye yeni bakış açısı sunan, yaşantısını zenginleştiren ve kariyer adımlarını çok daha kolay çıkması fırsatını sağlayan bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde yabancı dil öğrenme sınıf dışı etkinliklerde geçmişe kıyasla çok daha kolay ve yaygın olsa da çoğu birey daha yetkin şekilde ve doğru bilgilerle donatılarak sınıf içinde yabancı dil öğretmenlerinden bu beceriyi edinmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretimi anabilim dalı kişisel merak sonucunda adım attığım sonrasına mesleğim olan İngilizce öğretmenliği ve kişisel anlamda sayısız kazanç elde ettiğim bir hayat evresi oldu. Lisans ve yüksek lisans eğitimlerim boyunca yalnızca öğretmenlik açısından değil aynı zamanda kişisel açıdan da kendini geliştirmenin ne kadar önemli olduğunu olumlu örnekleri görerek birinci elden deneyimledim. Bu yüzden de özyeterlilik kavramının dil öğretiminde ne kadar önemli olduğunu kolayca kavradım.

Yüksek lisans eğitimim süresince bilime, çalışmaya ve hakkaniyetli olmaya verdiği önem ve gösterdiği sabır ile öğretmenlik anlayışımı geliştiren Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AYGÜNEŞ'e teşekkürlerimi borç bilirim. İstanbul Üniversitesi'nde İngilizce Öğretmenliği lisans programı eğitimim esnasında bana soru sormayı ve yorulmadan cevap aramayı öğretene, beni kendim olabilmem konusunda cesaretlendirerek gereken donanıma ulaşmayı sağlayan ve aynı zamanda tez danışmanım olan Dr. Öğr. Üyesi Tuncer CAN hocama sonsuz şükranlarımı sunarım.

Hayatım boyunca her konuda koşulsuz şekilde desteklerini her daim hissettiren, beni ilerlemeye iten sevgili aileme ve yaptığımız tartışmalar sonucu kişisel anlamda gelişmemi sağlayan arkadaşlarıma teşekkür ederim

Baran ARIŞ

İstanbul, 2019

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	III
ABSTRACT.....	V
ÖNSÖZ.....	VII
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
TABLolar LİSTESİ.....	XIII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIV
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Özyeterlilik.....	2
1.2. Özyeterlilik ve Bireyin Davranışlarını Etkilemesi	4
1.2.1. Bilişsel Süreçler	4
1.2.2. Güdülenme Süreçleri.....	5
1.2.3. Duyuşsal Süreçler.....	5
1.2.4. Seçim Süreçleri	6
1.3. Özyeterlilik Kaynakları	6
1.3.1. Geçmiş Tecrübeler	6
1.3.2. Dolaylı Öğrenme	7
1.3.3. Sosyal İkna	7
1.3.4. Fiziksel ve Ruhsal Durumlar.....	8
1.4. Özyeterlilik ve Tükenmişlik Sendromu	8

1.5.	Öğretmen Özyeterliliği.....	9
1.5.1.	Öğretmen Özyeterlilik Değişkenleri	10
1.5.1.1.	Yeni ve Tecrübeli Öğretmen	11
1.5.1.2.	Öğrenci Güdülenmesi ve Başarısının Öğretmen Özyeterliliğine Etkisi	11
1.6.	Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yeterlilikleri	12
1.7.	MEB Öğretmenlik Genel Yeterlilikleri Kullanım Alanları	16
1.7.1.	Öğretmen Yetiştirme Programlarının Düzenlenmesi.....	17
1.7.2.	Öğretmenlerin İşe Alım Süreçleri	18
1.7.3.	Öğretmenlerin Öz değerlendirmeleri	18
1.7.4.	Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi.....	18
1.7.5.	Hizmetiçi Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim	19
1.8.	21'inci Yüzyılda Eğitim.....	19
1.9.	21'inci Yüzyıl Becerileri.....	21
1.9.1.	Temel Konular ve 21'inci Yüzyıl Temaları	23
1.9.2.	Öğrenme ve Yenilik Becerileri	24
1.9.2.1.	Yaratıcılık ve Yenilik.....	24
1.9.2.2.	Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	25
1.9.2.3.	İletişim ve İşbirliği	26
1.9.3.	Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı	26
1.9.3.1.	Bilgi Okuryazarlığı	27
1.9.3.2.	Medya Okuryazarlığı	27
1.9.3.3.	Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı.....	28
1.9.4.	Yaşam ve Kariyer Becerileri	28
1.9.4.1.	Esneklik ve Uyum Sağlama	28
1.9.4.2.	Girişkenlik ve Özyönlendirme	29
1.9.4.3.	Sosyal ve Kültürler arası Beceriler	29
1.9.4.4.	Üretkenlik ve Yükümlülük.....	30
1.9.4.5.	Liderlik ve Sorumluluk	30

1.10.	21'inci Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen Eğitimi	30
1.11.	Türkiye’de gerçekleştirilen Öğretmen Özyeterliliği Araştırmaları.....	33

İKİNCİ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

2.1.	Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları	36
2.2.	Araştırmanın Sınırlılıkları	36
2.3.	Araştırmanın Varsayımları.....	37
2.4.	Tanımlar	37

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

3.1.	Araştırma Evreni	38
3.2.	Araştırma Örneklemi.....	39
3.3.	Veri Toplama Araçları	42
3.3.1.	Kişisel Bilgi Formu	42
3.3.2.	Öğretmenlik Özyeterlilik Ölçeği.....	42
3.3.3.	Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi	43
3.4.	Verilerin Toplanması	44
3.5.	Verilerin Analizi.....	44

DÖRDÜNDÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1.	Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	47
4.2.	Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular.....	50
4.3.	Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular	53
4.4.	Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular	56
4.5.	Araştırmanın Beşinci Sorusuna Yönelik Bulgular	60
4.6.	Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular	64
4.7.	Araştırmanın Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgular	68
4.8.	Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Yönelik Bulgular	69

BEŞİNCİ BÖLÜM

TARTIŞMA

SONUÇ.....	78
KAYNAKÇA	82
EKLER.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	14
Şekil 2: Öğretmen Yeterliliklerinin Kullanım Alanları	17
Şekil 3: 21'inci Yüzyıl Becerileri	22



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1: Katılımcıların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı.....	41
Tablo 2: Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği Değişkenleri Normallik Testi Sonuçları ...	45
Tablo 3: Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları.....	45
Tablo 4: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Öğretilen Dil Değişkeni T-testi Bulguları	47
Tablo 5: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkeni T-testi Bulguları	50
Tablo 6: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Yaş Değişkeni T-testi Bulguları.....	53
Tablo 7: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Lisans Eğitimi Anabilim Dalı Değişkeni T-testi Bulguları	56
Tablo 8: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Anadil Öğretme Durumu Değişkeni T-testi Bulguları.....	60
Tablo 9: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Toplam Öğretmenlik Tecrübesi Süreleri Değişkeni T-testi Bulguları.....	64
Tablo 10: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Genel Özyeterlilik Değişkeni T-testi Bulguları	68
Tablo 11: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Eğitim Seviyeleri Değişkeni T-testi Bulguları	69

KISALTMALAR LİSTESİ

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
akt.	: aktaran
etc.	: et cetera (ve benzeri)
ETS	: Educational Testing Service (Eğitimsel Test Merkezi)
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma Ve İşbirliği Örgütü)
ÖABT	: Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi
ÖSYM	: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi
P21	: Partnership for 21st Century (21'inci Yüzyıl Ortaklığı)
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler İstatistik Paketi)
vb.	: ve benzeri
vd.	: ve diğerleri
YADOT	: Yabancı Dil Olarak Türkçe
YÖK	: Yükseköğretim Kurumu

GİRİŞ

İnsanlık tarihi boyunca toplum ile içerisinde yaşanan ekonomiyi geliştirmek ve sonucunda daha iyi bir yaşantı hedeflenmesi her zaman geçerli bir uğraş olmuştur. 21'inci yüzyıl teknolojinin çok daha hızlı geliştiği ve birey ile toplumun bu hıza ayak uydurmaya çalıştığı bir dönemdir. Hızla üretilen teknolojiler hayatımızda doldurulamaz yerler edinmiş ve hayatımıza yön vermede rol oynamıştır. Bireyler buna uyum sağlamaya çalışırken gerçekleşen yeni teknolojik ilerlemeler toplumda büyük etkiler, yeni gereklilikler ve ihtiyaçlar yaratmış, toplum ise buna belirli beceriler üreterek cevap vermiştir. Binlerce yıldır teknoloji insanların birbirleri ile etkileşimini ve öğrenme süreçlerini doğrudan etkilemektedir (White, 2013); buna uygun olarak ortaya çıkan beceriler bütünü birey ve toplum yaşantısını şekillendirmiştir, 21'inci yüzyıl becerileri olarak adlandırılan bu beceriler bütünü belki de en büyük etkiye sahip olduğu alan eğitim sektörüdür. (Waycott, v.d., 2010)

Toplumlar yeni nesilleri donanımlı hale getirmek için eğitim programları oluşturmuş ve yetiştirecekleri nesiller ile hedeflerine ulaşmayı amaçlamıştır. Teknolojinin eğitim üzerinde olan etkisi günümüzde daha da açık şekilde görülmektedir; teknolojiye yaşanan hızlı yenilikleri ve gelişmeleri takip eden eğitim sektörü kendisini uyarlamaya ve ileriye gitmeye çalışmaktadır. Toplumsal ve bireysel ihtiyaçları görmezden gelen bir eğitim sonuçsuz kalmaya mahkumdur (Budak ve Demirel, 2003). Bu ihtiyaçları karşılamak eğitimde iyileşme ile olabilir; eğitimde iyileşme ise ancak daha iyi eğitmen yetiştirme ile gerçekleştirilebilir. Zira donanımlı eğitmenler olmadan eğitimdeki başarı yükselmez (Seferoğlu, 2004).

Yabancı dil eğitimi alanında bu becerilerin öğrenilmesi ile öğretmen ve öğrenciler tarafından etkin biçimde kullanılması daha başarılı bir eğitim süreci ile sonuçlanabilir. 21'inci yüzyıl becerilerini edinen bir öğrencinin sahip olduğu yetkinliğe karşın iyi bir öğretmen ile iyi bir eğitim sistemi algılarının üzerindeki beklentiler de değişmektedir. (Paine & Fang, 2006) Bu amaçla öğretmenlere de 21'inci yüzyıl becerileri eğitimi verilmelidir. Öğretmen yeterlilikleri tanımlanmalı ve 21'inci yüzyıl becerileri ile ilişkilendirilebilecek sonuçlar üretilmelidir. Millî Eğitim

Bakanlığı değişen eğitim akımları ve toplum-birey çeşitliliği yüzünden 2002 yılında on-dört adet öğretmen yeterliliği belirlemiş ve buna göre öğretmen yetiştirme stratejisi oluşturmuştur. (MEB, 2002). Mesleklerini başarı ile yapıp yapamayacakları üzerinde çeşitli fikirleri olan öğretmenlerin (Kanadlı, 2017) öz yeterlilik algıları öğretmenlerin zorluklar karşısında gösterdiği kararlılık, belirlenen hedefler ve genel eğitim süreci kapsamında gösterdiği çabayı etkileyebileceği (Tschannon-Moran, v.d., 1998) için eğitimdeki başarıyı etkileyen faktörlerdendir. Konunun araştırılmasının Türkiye bağlamında önemini ise Aktaş (2005) Türkiye’de yabancı dil eğitiminin zorluklarının dil öğretmenlerinin yeterlilik algıları, öğrenci ilgi ve motivasyonu, öğretim yöntemler, öğrenme ortamı ve kullanılan materyallere bağlayarak özetlemiştir.

Bu sebeplerden ötürü 21inci yüzyılda öğretmenlerin kişisel ve mesleki özyeterlilik kavramlarını incelemek, meslek içerisindeki farklı gruplar arasınaki özyeterlilik algısı farklılıklarına bakmak hedeflenen toplumsal ve bireysel ilerlemelerin anlaşılması ile bu hedeflere ulaşılmasında süreç içerisinde mevcut konumu ve sürecin başarısını anlamamızı sağlayacaktır. Böylelikle sürecin sağlıklı işlemesi amacıyla gereken düzenlemeler ve ileri dönemler için planlamalar yapılabilecektir.

BİRİNCİ BÖLÜM KURAMSAL ÇERÇEVE

1.1.Özyeterlilik

Öğretmen yetiştirme programlarının üzerinde yapılan çalışmaların sonucunda şekillenen güncel programlar (Mahiroğlu, 2004) 21’inci yüzyıl becerilerini öğretmenlere ve öğrencilere kazandırmada başarılı olsalar da eğitimi etkileyen büyük faktörlerden birisi genel öğretmen başarısıdır (Kanadlı, 2017). Hettie (2009) tarafından yapılan, öğrencilerin öğrenme sürecini etkileyen etkenleri inceleyen bir çalışmanın sonucuna göre kalıtsal özelliklerden sonra en büyük etkiye öğretmenler sahiptir. Ülkemiz içerisinde gerçekleşen eğitimin başarısı veya hedeflenen kazanımlara ulaşılma yüzdesi incelendiğinde değerlendirilmesi gereken pek çok

sonuç görülmektedir. Bu sonuçlara bakarken sınıf içerisinde başarıyı etkileyen kavramlardan birisi olan özyeterlilik kavramını detaylı şekilde inceleyip, geçmişini ve gelişimini göz önünde bulundurarak araştırma yapmak daha sağlıklı olacaktır. Bunun için de özyeterlilik kavramını oluşturan öncül teorileri inceleyerek başlamak gerekmektedir.

Albert Bandura temellerini davranışçılığa dayandığı sosyal öğrenme teorisini insanlarla etkileşime girmenin ve onları gözlemlemenin öğrenmenin sosyal bağlamı olduğu şeklinde açıklamıştır (1997), sonrasında ise ortaya sürdüğü sosyal öğrenme teorisini daha net tanımlamak ve zamanın davranışçı teorilerinden farklarını açıklamak amacıyla 1986'da kavramını sosyal bilişsel teori olarak yeniden adlandırmıştır. Pajares (2002) yazdığı makalede dönemin davranışçı felsefesi ile şekillenen sosyal bilişsel teorinin sosyal etkileşim ve öğrenme çerçevesindeki bilişsel değişkenler ile bu değişkenlerin etkileşimde bulunan bireylerin davranışlarını nasıl etkilediği üzerinde çalıştığını belirtmiştir. Sosyal bilişsel teori birey davranışı ile öğrenmeyi özyeterlilik kavramına değinerek bağlayarak yalnızca dış etkenlere odaklanan sosyal öğrenme teorisinden farklılaşmaktadır. (Bandura, 1997). Mehmood (2019) sosyal bilişsel teoriyi davranışçılığın bir uzantısı olarak tanımlamış ve tüm insan davranışını uyarıcı ve pekiştireç işlemleri ile sınırlandığını belirtmiştir. Ayrıca çevresel etkenlerin davranış üzerinde etkileri olduğunu göz önünde bulundurarak, sosyal bilişsel teorinin bireylerin tecrübelerinden edindikleri bilgiden yola çıkarak kendilerini şekillendirme süreçleri ile bilişsel süreçleri bir araya getirdiğini söylemektedir. İnsan davranışını etkileyen bilişsel, çevresel ve davranışsal etkenler arasında direkt ilişki vardır. Bu etkenler aynı anda çalışarak bireyin özyeterlilik kavramının oluşup gelişimini sağlamakta ve böylelikle bireyin bilişsel davranışlarını etkilemektedir (Bandura, 1986).

Mehmood'a (2019) göre sosyal bilişsel teorinin en temel prensiplerinden birisi olan özyeterlilik bireylerin davranış biçimlerinde olumlu ya da olumsuz etkiler gösterebilir. Ortaya çıkmasına sebep ve öncü olan kavramları inceledikten sonra bu aşamada davranışa böylesine önemli ölçüde etki edebilen özyeterlilik kavramına bakmak araştırmanın anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

Özyeterlilik kavramını Bandura (1977) bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildikleri yargısı olarak tanımlamıştır, ancak bu tanımını daha sonra kişinin belirlenen kazanımlara ulaşmak için gereken eylemleri yönetip gerçekleştirme becerisi kapasitesine olan inancı olarak genişletmiştir. Özyeterlilik aynı zamanda hayatımızda yer alan olayların ve eylemlerin seviyesini kontrol eden mekanizmalardan birisi (Ventura, v.d., 2014), başka bir deyişle kişinin kendisini neleri yapmakta kabiliyetli gördüğüdür (Schunk, 2014).

Özyeterliliğin meslek başarısına katkısı güdülenme sürecinin gelişiminde ve tükenmişlik sendromunun giderilmesinde (Vera, v.d., 2012) oynadığı roller ile vurgulanabilir. Öz yeterliliğin istenen sonuçları üretebilme gücü sayesinde çevre algısını değiştirebildiği ve bu kavram olmadan kişilerin zorluklarla karşılaştıklarında devam etmek veya harekete geçmek için motivasyonları olmayacağı söylenebilir (Ventura, v.d., 2014). Yılmaz (2004) yüksek lisans tez çalışmasında özyeterlilik kavramının kişinin kendine dair görüşü ile paralel durduğunu ve düşük özyeterlilik seviyelerinin kişinin kendisi ve becerileri ile ilgili şüpheler beslemesine sebep olurken yüksek özyeterliliğe sahip olanların başarılı sonuçlara ulaşabildiğini ve bu sonuçlarda istikrar gösterdiğini belirtmiştir.

1.2.Özyeterlilik ve Bireyin Davranışlarını Etkilemesi

Bireyin davranışını özyeterlilik aracılığıyla etkileyen dört süreci Bandura (1994) bilişsel, güdülenme, duyuşsal ve seçim süreçleri olarak tanımlamıştır. Bu dört süreci özyeterlilik tarafından devreye sokuldukları için yeterlilikçe tetiklenen süreçler olarak adlandırmak mümkündür (Mehmood, 2019). Yeterlilik kavramının seviyesi bireyin tutum, kaygı, güdülenme ve bir fırsat doğrultusunda çalışma kararlarının biri veya tümü üzerinde oluşacak olumlu veya olumsuz etkide karar verici role sahiptir. (Bandura, 1994).

1.2.1. Bilişsel Süreçler

Bandura (1994) zorlayıcı herhangi bir görevin gerçekleştirilmesinden önce fikirsel bir planın zihinde oluşturulduğunu söylemiş ve özyeterliliğin bu zihinsel süreçleri önemli biçimde etkileyebileceğini belirtmiştir. Düşük özyeterlilik seviyesi gösteren bireyler başarısız olacaklarını düşünerek eldeki zorlukla başa çıkmada başarı ihtimalini daha da düşürmektedirler. Yüksek özyeterlilik seviyesine sahip bireyler ise zorluklarla başarı ile başa çıkabileceklerine dair bir öz değerlendirmeye sahip oldukları için yenilikler ve zorluklarla uğraşmakta daha isteklidirler. Böylelikle hedeflerine ulaşmanın yolunu bulmada başarı göstermekte ve zorluklar arasında hedeflerine ilerlemekte daha istikrarlı olmaktadır (Mehmood, 2019).

1.2.2. GÜDÜLENME SÜREÇLERİ

Bireyin gelecekte olayların nasıl gelişebileceğine dair tahmin ve öngörülerini aracılığıyla güdülenme süreci bilişsel süreçler ile yakın ilişki halindedir (Mehmood, 2019). Zorluklarla karşılaştıklarında motivasyonları düşük ve azimleri zayıf olan düşük özyeterlilik sahibi bireylerin başarısızlıklarının temel sebebi olarak beceri yoksunluklarını gördükleri ve bunun da güdülenmeleri ile kararlılıklarını güçsüzleştirdiği söylenebilir (Bandura, 1989). Yüksek özyeterlilik gösteren bireylerce ise geçmiş başarısızlıklarını yeteri kadar çabalamamakla açıklamak mümkündür ve sonuç olarak ileride planladıkları hedeflere ulaşmak için daha fazla azim ve güdülenme ile çalıştıkları görülebilir.

1.2.3. DUYUŞSAL SÜREÇLER

Mehmood (2019) duyuşsal süreçleri bireylerin bir engeli veya zorluğu aşmaya dair becerilerine olan güven ve yaşantılarında karşılaştıkları zorluklarda stres ve kaygı seviyelerini etkileyen düşünceleri kontrol edebilmeleri olarak tanımlamıştır. Yüksek özyeterlilik bu gibi durumlarda olumlu bir genel bakış açısı üretim olumlu fikirlere yol açarken düşük özyeterlilik bireylerde çaresizliğe yol açarak mümkün olan durumdan daha kötüsünü düşünmeleri ile sonuçlanabilir. (Bandura, 1994).

1.2.4. Seçim Süreçleri

Bireylerin yaşantılarında seçim yapmaları gerektiğinde başarı olasılığı yüksek seçeneklere veya sonucun istedikleri gibi olacağına dair inançlarının sarsılmaz olduğu ihtimallere yönelmeleri sıradan ve yaygındır. Seçim süreci de diğer süreçler gibi özyeterlilik algısı ile bağlantılıdır (Mehmood, 2019). Yüksek özyeterlilik bireylere yaşantılarında karşılayacakları zorlukları kabullenme ve hedefleri doğrultusunda gereken yolu seçebilme becerisi kazandırır. Yüksek güdülenme ve azim seviyeleri bireylere kendilerini geliştirecek kapasiteleri kısıtlı olsa bile eksikliklerini giderme ve hedeflerine başarı ile ulaşma konusunda yardımcı olmaktadır. Öte yandan düşük özyeterlilik gösteren bireyler ise zorlu durumlardan kaçınacak ve eğer seçme fırsatları varsa başarı ihtimali düşük durumları tercih etmekten tamamen vazgeçeceklerdir (Bandura, 1989).

1.3.Özyeterlilik Kaynakları

Bandura (1994) özyeterlilik kavramını olumlu veya olumsuz biçimde etkileyebilecek ve özyeterlilik algısının oluşumunda kaynak olabilecek dört husustan söz etmektedir. Birbirleri ile bağlı olan dört kaynak birbirlerine etki edebilecekleri gibi aynı anda özyeterlilik algısını oluşturmada kaynak olabilirler (Bandura, 1977). Özyeterlilik kavramı başarılı geçmiş tecrübeler (geçmişte karşılaşılan benzer durumda alınan başarılı veya başarısız sonuçlar), dolaylı öğrenme (aynı pozisyonda bulunan bireylerin başarı veya başarısızlıklarını gözlem), sosyal ikna (kişinin görevi başarma konusunda kendi becerilerinden şüphe ederken görevin başkası tarafından verilmesi ile başarılı olma) ile fiziksel ve ruhsal durumlar (fiziksel hastalıklar ve iyilik ile stres gibi ruhsal sorunlar) sonucu ile gelişebilir (Bandura, 1997). Bandura tarafından özyeterlilik için oluşabilecek kaynaklar aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır;

1.3.1. Geçmiş Tecrübeler

Bireylerde özyeterlilik algısının oluşması ve şekillenmesi için en önemli kaynak olan geçmiş tecrübeler (Mehmood, 2019), zorlukla karşılaşıldığında bireyin izlediği yollar sonucu oluşan deneyimlerdir. Başarılı olunması durumunda bireyin çabalayarak hedefine ulaşabileceğine olan inancı artacak ve böylelikle kendi becerilerine inanarak özyeterlilik algısına sahip olacaktır. Mehmood (2019) makalesinde ek olarak bu teorinin yabancı dil olarak İngilizce öğretimine uygulanmasının geçmişte öğrencileri ile başarı elde eden öğretmenlerin gelecekte de benzer durumlarda benzer yöntemler veya yenilikleri uygulama düşünceleri ile başarılı olmaları ile sonuçlanabileceğini belirtmiştir.

1.3.2. Dolaylı Öğrenme

Bireylerin sosyal çevrelerinde (iş, okul veya arkadaş) diğer bireylerin sürdürdükleri uğraşlarda ulaştıkları başarı veya başarısızlıkları izleme yoluyla edindikleri tecrübeleri özetleyen dolaylı öğrenme özyeterlilik algısı için bir başka kaynaktır. Bir meslektaşının veya arkadaşının kendisinin de karşılaşabileceği bir durumda izlediği tutum ve sonucunda oluşan başarı veya başarısızlık durumu bireyin kendi yaşantısı ve davranışlarını etkileyebilir. Bunun için örnek alınacak kişinin gözlemcinin uzmanlaşmak istediği bir beceriyi başarı ile ortaya koyabilecek yetkinlikte olması gerekmektedir (Bandura, 1994; Swanson, 2012). Bireyin kendi becerilerine olan inancı çevresinde benzer becerilerle donatılmış bireylerin başarı durumuna göre artabilir (Bandura, 1994). Başkalarının başarısı bireyin üzerinde etkileyici sonuçlar doğurabileceği gibi azim ve ısrarlarına rağmen başarısız olmaları durumunda olumsuz etki de gösterebilir (Bandura, 1982). Mehmood (2019) dolaylı öğrenmenin özyeterlilik algısına etki edebilmesi için sosyal model olacak kişinin birey tarafından kendisine denk görülmesi gerektiğini vurgulamış ve eğer farklılık var ise özyeterlilik üzerinde bir etkinin gerçekleşme ihtimalinin zayıf olacağını belirtmiştir.

1.3.3. Sosyal İkna

Yaşantısının her alanın sosyal çevre içerisinde yer alan birey davranışları üzerinde inkâr edemeyeceği bir şekilde etkilenmektedir. Bireyin becerilerinin oluşup, gelişmelerinin ilk anından itibaren çevreden gelen etki ile birey bu becerilerine olan inancını da oluşturmaktadır. Sosyal ikna çevreden gelen şüpheleri gidermeye yönelik davranışlar veya cesaretlendirme şeklinde oluşabilir. Mahmood (2019) bir babanın oğluna maddi ve manevi desteği ile hayat boyu başarı dileğinde yardımcı olacağını örnek olarak vermiştir. Bandura (1994) ise bireyin diğerleri ile karşılaştırılmasından ziyade sosyal ikna kavramının bireyin becerilerinin yükseltilmesi ile oluşması gerektiğini söylemiştir.

1.3.4. Fiziksel ve Ruhsal Durumlar

Bireyin içinde bulunduğu duruma göre mutlu, üzgün, stresli, huzurlu veya kaygılı olabileceğini belirten Mahmood (2019) bu ruh halinin bireyin öz güvenini etkileyebileceğini söylemiştir. Mahmood stres ve kaygının bireyin özyeterlilik algısına zarar vererek performansını etkileyeceğini ileri sürmüştür. Bandura (1994) kaygı ve başarısızlık korkusunun bireyin bir görevi başarı ile gerçekleştirme inancına zarar verecek zafiyet göstergesi olarak görülebileceğini vurgulamıştır.

1.4.Özyeterlilik ve Tükenmişlik Sendromu

Özyeterlilik kavramını inceledikten sonra öğretmenlik bağlamında neden önemli olduğunu anlamak için tükenmişlik sendromuna değinmek ve bunun mesleki performansa nasıl etki ettiğine bakmak araştırmada değerlendirilen öğretmenlik özyeterliliğinin önemini anlamaya yardımcı olacaktır. Schaufeli ve Enzmann (1998) tükenmişlik sendromunu devamlı, olumsuz ve işle alakalı olan, kişilerde genellikle yorgunluk ile ortaya çıkan ve huzursuzluk, düşük etkinlik hissi, azalan güdülenme ile işyerinde verimliliği düşüren tutum ve davranışlara sebep olan bir ruh hali olarak tanımlar. Tükenmişlik sendromu; genellikle işyerinde ortaya koyulan aşırı performansın sebep olduğu yorgunluk, çalışılan işyerindeki olaylara ve bireylere karşı umursamama ve uzakdurma gibi eleştirel davranışlar ve işle ilgili performans

ve etkinliğe dair olumsuz özdeğerlendirme ile örneklendirilebilecek profesyonellik algısında düşüşler olarak ortaya çıkabilir (Schaufeli, Maslach, & Marek, 1993; Maslach, Schaufeli, & Leiter, 2001).

Tükenmişlik sendromunun yarattığı olumsuz etkilerin tersinin ortaya çıkması ise bağlılık kavramı ile açıklanabilir (Ventura, v.d., 2014), bağlılığı oluşturan üç alt başlık ise gayret, adanmışlık ve gömülmedir (Schaufeli, v.d., 2002). Gayret çalışırken kişinin işi için daha fazla çaba sarfetme isteği, zorluklar karşısında azim göstermeye devam etme kapasitesi ve çalışırken ortaya çıkan yüksek enerji ve zihinsel dayanıklılıktır. Adanmışlık ise kişinin işi içerisinde yer alan süreçlerde aktif şekilde yer alması ve zorluk karşısında işine adanmışlığı çaba ile gurur, ilham, istek ve önem duygusu gibi çeşitli hislere sahip olmasıdır. Son olarak gömülmeyi kişinin işi ile oldukça konsantre olarak zamanın hızlı geçtiği ve işine devam etme isteğine sahip olma durumları olarak özetlemek mümkündür. (Ventura, v.d., 2014). Psikoloji alanında yapılan çalışmalar bağlılık kavramının özyeterlilik ile olumlu biçimde bağlantı içerisinde olduğunu göstermektedir. (Xanthopoulou, v.d., 2007).

1.5.Öğretmen Özyeterliliği

Genel özyeterlilik kavramından farklı ele alınması gereken öğretmen özyeterliliğinin Tschannon-Moran & Hoy (2002) öğretme işlevinin başarılı biçimde yapılabilmesi için öğretmenlerin gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inançlarından oluştuğunu söylemiştir. Öğretmen özyeterliliği, öğretmenlerin görevlerini yerine getirmek için gereken düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulanıp uygulanmadığı sorusunun cevabı olarak (Goddard, v.d., 2004) da tanımlanmıştır. Öğretmen özyeterliliğinin öğretmenlerin öğretme eylemleri ve öğrenci başarısını etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu bulunmuştur (Henson, 2001). Yüksek ve düşük öğretmenlik özyeterliliği algısı bulunan öğretmenler arasında eğitimdeki yenilikleri uygulama, istenmeyen öğrenci davranışlarını önleme, sınıf yönetimi, mesleğe olan bağlılık ve verimli öğretmenlik becerisi, öğrenme zorluğu yaşayan öğrencilere dönüt sağlama, öğretime ayrılan vakit gibi çeşitli alanlarda davranış farklılıkları olduğu ve bu farklılıkların öğrenci başarısını birinci

elden etkilediği görülebilir (Çakıroğlu, v.d., 2002; Witcher, v.d., 2002; Gerçek, v.d., 2006; Palmer, 2006; Cömert, v.d., 2009; Güvenç, 2011).

Öğretmen özyeterliliğinin yüksek olmasının pek çok olumlu yanı vardır. Halen eğitimlerine devam eden öğretmen adayları incelendiğinde yüksek öğretmenlik özyeterliliği gösterenlerin ders verme, aktif öğrenci katılımı sağlama ve sınıf yönetimi konularında daha başarılı oldukları gözlenmiştir. (Saklofske, v.d., 1998). Daha yüksek özyeterlilik algısı olan öğretmenlerin olumlu sınıf yönetimi yöntemleri kullanarak (Emmer, 1990), sorun yaşayan öğrencilere daha fazla vakit ayırarak (Gibson & Dembo, 1984) ve hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olarak (Ashton & Webb, 1986) öğrencilerin eğitim süreçlerini olumlu yönde etkiledikleri görülmektedir (akt. Johnson, 2010). Düşük özyeterlilik sahibi öğretmenlerin ise kapasitelerini aşan eylemlerden kaçındıkları, zorluk çeken öğrencilere yardım etmedikleri, aynı dersi öğrenciler kavrayana kadar aynı yöntem ve aynı materyallerle aynı şekilde tekrar ettikleri ve dersleri zenginleştirmek için daha az zaman harcadıkları görülmüştür. Buna karşın yüksek özyeterlilik sahibi öğretmenlerin öğrencileri ders açısından zorlayan etkinlikler ile dersleri zenginleştirdikleri, öğrencilere başarı seviyelerini yükseltmeleri için yardım ettikleri ve zorluk yaşayan öğrencilere dikkat edip vakit ayırdıkları söylenebilir (Schunk, 2014). Ayrıca bu öğretmenlerin daha yüksek planlama, yönetme ve kararlılık seviyeleri gösterdiği (Allinder, 1994), olumlu bir sınıf ortamı yaratmaya (Fritz, v.d., 1995) ve yeni yöntemleri denemeye (Cousins & Walker, 2000) daha yatkın oldukları söylenebilir.

1.5.1. Öğretmen Özyeterlilik Değişkenleri

Etkili ve başarılı bir eğitim için hayati öneme sahip olan öğretmen özyeterliliğinin karmaşık doğasını ve öğretmen özyeterliliği ile onu oluşturan değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak zorlayıcı olabilir. Kişiden kişiye değişkenlik gösterebilen bu değişkenler kişinin sosyal geçmişi, bilişsel davranışları, içsel ve dışsal güdülenme, yetkinlik ve bilgi seviyeleri, iş koşulları gibi sebepler etrafında şekillenebilir (Mehmood, 2019).

1.5.1.1. Yeni ve Tecrübeli Öğretmen

Meslekte yeni ve tecrübe sahibi öğretmenler üzerine yapılan araştırmalar yüksek öğretmen özyeterliliğinin iş stresini azaltıp yapılan işten alınan tatmini artırdığını göstermiştir (Barouch Gilbert, v.d., 2014; Canrinus, v.d., 2012; von der Embse, v.d., 2016)

Özyeterlilik algısının kaynakları arasında yer alan geçmiş tecrübeler öğretmen özyeterliliği kapsamında öğretmenin geçmiş deneyimlerinde elde ettiği başarılı ve başarısız sonuçlardan gelebilir ve öğretmenin mesleği ile ilgili özyeterliliği üzerindeki en güçlü etkiye sahiptir (Mehmood, 2019). Mesleğe yeni başlayan bir öğretmenin olumlu veya olumsuz daha az tecrübesi olacağı için bu tecrübelerden çıkaracağı kazanımlar doğrultusunda daha düşük bir özyeterlilik seviyesi göstereceği tahmin edilebilir. Çoğunlukla mesleğe büyük bir istek ve azimle başlayan yeni öğretmenler (Mehmood, 2019) öğrencilerinin performansları hedeflenenden uzak kalması durumunda öğrencilerle istenen hedefe ulaşmanın düşünülenden daha zor olabileceğini keşfedebilirler (Weinstein, 1988). Wheatley (2002) ise öğretmenin kendi öğretmenlik becerisine olan şüphelerinin ileride gelecek bir başarıya güçlü bir inancı olması durumunda öğrenme ve kişisel gelişim için güdülenme aracı olabileceğini öne sürmüştür.

1.5.1.2. Öğrenci Güdülenmesi ve Başarısının Öğretmen Özyeterliliğine Etkisi

Özyeterliliğin en önemli ve etkili kaynağı olan direkt uygulamaya bağlı kişisel geçmiş deneyimler veya bireyin performansına dair elde edilen hükümlerdir (Bandura, 1997). Öğrencilerin güdülenmeleri ve bu güdülenme ile gösterdikleri çaba sonucunda öğretmenin yardımı ile elde edecekleri başarı öğretmen için önemli bir özyeterlilik kaynağı olabilir (Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Mehmood, 2019). Daha başarılı olan öğrenciler öğretmenin de kendi performansı hakkındaki başarı algısını artıracak bu da kişisel deneyimler yoluyla özyeterlilik

seviyesine olumlu katkılar yapacaktır. Öte yandan düşük güdülenme ve bunun sonucunda düşük çaba gösteren öğrencilerin öğretmenin çalışmalarına rağmen başarısız olmaları durumunda öğretmen gösterdiği emeğe rağmen hedeften uzakta kalacağını görecektir ve özyeterlilik seviyesinde olumsuz sonuçlar görülecektir. Ayrıca Mahmood'a (2019) göre düşük güdülenme gösteren öğrencilere eğitim sürecinde başarılı olmaları amacıyla daha fazlasını yapmaları için ilham verme çabası öğretmenler için çok zorlayıcı olabilir ve öğretmen tarafından sürekli olarak gösterilen bir çaba istemektedir. Bu da mesleki açıdan oldukça zorlayıcı olan ve tükenmişlik sendromu sıklıkla görülen öğretmenlik mesleğinde daha fazla sorunun ortaya çıkmasına sebep olabilir (Bandura, 1977).

1.6. Millî Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmen Yeterlilikleri

Araştırmada yer alan katılımcıların bir bölümü Türkiye'de lisans eğitimlerini tamamlayarak öğretmenlik mesleği sürdürdükleri, ayrıca bu grubun dışında kalan katılımcılar ile birlikte tüm katılımcılar Türkiye'de öğretmenlik yaptıkları için Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretmen yeterliliklerini incelemek katılımcılar arasındaki farkların anlaşılmasına ve dünyada gerçekleştirilen özyeterlilik araştırmalarının Türkiye bağlamında olan etkilerini anlamada kolaylık sağlayacaktır. Türkiye'de görev alan öğretmenlerin büyük bir kısmı ülke içerisindeki üniversitelerin eğitim fakültelerinde lisans eğitimlerini tamamlayarak veya fakültelerin düzenlediği formasyon eğitimleri ile gereken sertifikasyonu sağlayarak öğretmenlik yapmaktadır.

ABD ve İngiltere'nin öncülüğünü yaptığı bazı ülkelerde 1970'li yıllarda başlayan öğretmenler için modern standartlar ve yeterlilikler belirlenmesi süreci 2000'li yıllar ile dünyaya yayılmıştır (MEB, 2017). Ülkemizde öğretmen yeterlilikleri ve öğretmenlerin 21'inci yüzyıla hazırlanması uzun süredir üzerinde düşünülen bir konudur. Millî Eğitim Bakanlığı'nın 1999 yılında yürüttüğü ve MEB ile üniversite üyelerinin katılımıyla oluşan Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu yaptığı çalışma sonucu "eğitme-öğretme yeterlilikleri", "genel kültür bilgi ve becerileri" ve "özel alan bilgi ve becerileri" başlıkları altında yeterlilikler

belirlemiştir (Seferoğlu, 2004). Millî Eğitim Bakanlığı (2002) yayınladığı “Öğretmen Yeterlilikleri” adlı kitapta belirlenen bu yeterliliklerde birtakım değişiklikler yapmış ve aşağıda belirtilen amaçlarla kullanılmalarını hedeflemiştir;

- Öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesi,
- Öğretmenlerin seçimi,
- Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi,
- Öğretmenlerin denetlenmesi ve performans değerlendirilmesi yapılması,
- Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimleri,
- Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilir hale getirilmeleri.

Millî Eğitim Bakanlığı bu amaçlarla belirlediği yetkinlikleri Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ile paylaşarak hedeflenen yeterliliklere sahip olacak öğretmenlerin yetiştirilmesine uygun şekilde öğretmenlik programlarının düzenlenmesini istemiştir (Mahiroğlu, 2004).

2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul etmiş ve üye ülkelerden de bu çerçeve doğrultusunda yeterlilik tanımlamaları yapmaları istenmiştir. “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” bu tavsiye sonucu planlanarak devreye sokulmuştur. Uluslararası düzenlemeler sonrasında eğitimdeki yeni gelişmelere uyum sağlamak için öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerinin güncellenmesi hedeflenmiştir (MEB 2017). YÖK, ÖSYM, Mesleki Yeterlilik Kurumu, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ve çeşitli üniversitelerden sayılı akademisyenin ve öğretmenlerin katılımı ile Avrupa Konseyi, OECD gibi öncü uluslararası kuruluşların eğitim politikaları incelenmiş ve önde gelen eğitim programlarına sahip Finlandiya, Singapur, Kanada gibi pek çok ülkenin öğretmen yeterlilikleri gözden geçirilerek Öğretmen Mesleği Genel Yeterlilikleri güncellenmiştir.

MEB (2017) yayınladığı metinde yeterlilik alanlarını belirtmiş ve bu alanlar içerisinde bulunan genel yeterlilikleri ifade etmiştir. Şekil 1’de görülebileceği üzere öğretmen yeterlilikleri üç ana başlık altında toplanmıştır, bu başlıklar; mesleki bilgi, mesleki beceri ile tutum ve değerlerdir. Mesleki bilgi alanı öğretmenin mesleğine ilişkin sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi

yeterlilikleri olarak tanımlamıştır. Mesleki becerileri ise eğitim öğretimi planlama, öğrenme ortamlarını tesis etme, genel süreci izleme ve değerlendirmek üzere sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalar üzerindeki becerisi olarak tanımlamış; tutum ve değerler üzerinde ise öğretmenliğin genel tutum ve değerlerini içeren, kişisel ve mesleki gelişim, ulusal ve uluslararası değerler yeterlilikleri olarak belirlemiştir.

A Mesleki Bilgi	B Mesleki Beceri	C Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Milli, manevi ve evrensel değerleri gözetir.
A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanının öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hâkimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme, yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak, kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

Şekil 1: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri (MEB, 2017)

MEB'e göre 21'inci yüzyıla uygun becerilerle donatılan bir öğretmen mesleki bilgiler açısından alanı ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilen, alanında sorgulayıcı bir bakış açısıyla gelişmiş kuramsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahip, alanı üzerinde pedagojik bilgiye hâkim ve birey ile öğretmenlerin hak ve sorumluluklarını bilen yapıdadır. MEB'in yaptığı tanımlamada öğretmen, eğitim öğretim süreçlerini verimli planlanması ve verimli şekilde yürütülmesi, tüm

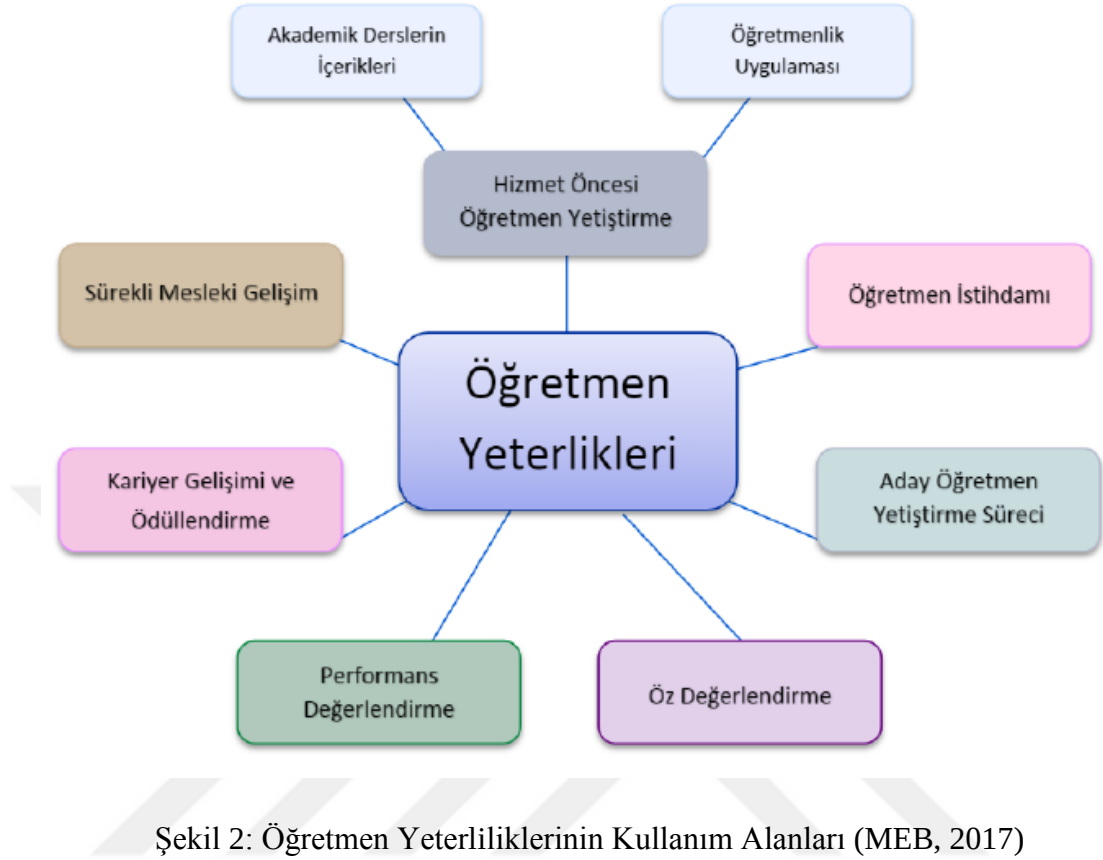
öğrencilerin öğrenmelerinin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli eğitim ortamlarını oluşturarak uygun materyalleri hazırlama ile ölçme ve değerlendirme teknik, yöntem ve araçlarını eldeki hedefe uygun kullanma gibi mesleki becerilerle donatılmıştır. Son olarak tutum ve değerler konusunda öğretmenlerin milli, evrensel ve manevi değerleri gözettiği, öğrencilerin gelişimlerini desteklediği, eğitim tüm katılımcıları ile iş birliği içerisinde olduğu ve öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimini gözettiği söylenebilir. (MEB, 2017)

Milli Eğitim Bakanlığı (2017) yayınladığı belgede öğretmenlerin belirlenen yeterliliklere sahip olma göstergelerini vermiştir. Mesleki bilgi başlığında ele alınan Alan bilgisinde yetkin olan bir öğretmenin alanı ile konu ve bilgileri analiz ederek, temel kuram ve yaklaşımların alanına olan etkilerini yorumlayabileceğini söylemiştir. Ayrıca öğretmenin alanı ile ilgili temel araştırma yöntemlerini bildiğini, bilgi kaynaklarını sınıflandırabileceğini belirtir. Alan eğitimi bilgisine sahip olan bir öğretmenin ise öğretim programını detaylı biçimde açıklayabileceğini, diğer öğretim programları ile ilişkileri inceleyebileceğini, alanında kullanabileceği farklı yöntem ve teknikleri karşılaştırarak bu sonuçta hedeflenen başarı düzeyini ölçmek üzere uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını seçebileceği söylenmektedir. Mevzuat bilgisine sahip olan bir öğretmenin vatandaşı olduğu ülkenin anayasası ile belirlenen bireysel hak ve sorumluluklarını açıklayabileceği, Atatürk'ün Türk eğitim sistemine olan katkılarını değerlendirebileceği ve eğitim sürecinde yer alan tüm bireylerin hak ve sorumluluklarını ayırt edebileceği belirtilmiştir. Mesleki beceri başlığında incelenen eğitim öğretimi planlama becerisi alanının öğretim programına uygun ders planları hazırlayabilme, öğretim sürecini iç ve dış etkenlere göre planlayabilme, öğrencilerin farklılıklarını göz önünde bulundurarak uygun esneklikte eğitim programı oluşturabilme olarak özetlenmiştir. Öğrenme ortamları oluşturma hususunda yetkin olan bir öğretmenin sağlıklı, güvenli ve estetik kaygı ile düzenlenen eğitim ortamları hazırladığını, belirlenen hedef kazanımlara uygun materyalleri oluşturduğunu, üst düzey bilişsel becerileri geliştirici öğretim süreci oluşturduğunu anlayabiliriz. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme sürecini yönetme konusunda ise alanda gereken eğitim ve öğretim becerilerini sergileme, zamanı etkin kullanma, öğrencilerin günlük yaşantıları ile öğretim süreci arasında ilişki kurarak öğrencilerin aktif şekilde katılım

göstermelerini sağlama ve sınıfta istenmeyen davranış karşısında yapıcı bir tutum sergileme konularında başarılı olan bir öğretmenin istenen yeterliliklere sahip olduğu öne sürülebilir. Ölçme ve değerlendirme süreçlerinde yetkin bir öğretmenin alan ve öğrencilerin gelişim süreçlerine uygun ölçme ve değerlendirme gerçekleştirebildiği, bu hususta süreç ve sonuç odaklı tekniklerin belirlenmesi ve kullanılmasında başarılı olduğu, süreci objektif ve adil yönettiği, elde edilen bilgiler ışığında eğitim sürecinde yer alan ilgili kişilere bilgilendirme yaptığı ve gerekliliklere göre eğitim programını düzenleyebildiği söylenmiştir. Son olarak tutum ve değerler başlığı altında öğretmenlerin milli, manevi ve evrensel değer açısından yeterlilikleri bireysel ve kültürel farklılıklara saygı göstererek, öğrencilerin milli ve ulusal değerlere sahip bireyler olmasında rol oynayarak yetkin birer öğretmen olabileceği söylenmiştir. Öğrenciye yaklaşım konusunda öğretmenin öğrencilere birer birey olarak yaklaştığı, öğrencilerin koşulları ne olursa olsun öğrenebileceklerini savunduğu, kişisel gelişimlerinde rehberlik yaptığı ve hareketleriyle öğrencilere olumlu tutum, değer algıları ve davranışlarla örnek olduğu söylenmiştir. İletişim ve iş birliği konusunda yetkin olan bir öğretmenin ise etkili iletişim yöntemlerini kullandığı, iş arkadaşlarıyla sahip olduğu bilgi birikimini paylaştığı, empati ve hoşgörü çerçevesinde ilişkilerini yürüttüğü belirtilmiştir. Mesleki ve kişisel alt başlığındaysa öğretmenin yetkin olmak için mesleğini severek yapması gerektiği belirtilmiş ve kültürel-sanatsal etkinliklere katıldığı, mesleki etik çevresinde hareket ettiği koşullarını sağlaması gerektiği görülebilir.

1.7.MEB Öğretmenlik Genel Yeterlilikleri Kullanım Alanları

MEB (2017) belirlediği öğretmenlik yeterliliklerini öğretmenlerin öz yetkinliklerini belirlemeleri ve geliştirmelerinde, öğretmen eğitimi programlarının düzenlenmesinde, öğretmenlerin mesleğe başlama ve MEB bünyesinde işe alım süreçlerinde, hizmetiçi eğitimlerin ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmesi ve düzenlenmesinde, mevcut öğretmenlerin performanslarının değerlendirilmesinde ve gerektiği durumda kariyer geliştirme süreçlerinde ve öğretmenliğinin prestijinin artırılmasında kullanılabileceğini belirtmiş ve aşağıda verilen Şekil 2 üzerinden sunduğu basamakların detayları ile açıklamıştır.



1.7.1. Öğretmen Yetiştirme Programlarının Düzenlenmesi

Okulların toplumsal iyileşme ve tam anlamıyla gelişme sağlanma üzerinde sahip olduğu önem tartışılmazdır. Bu sebeple okullarda görev alacak öğretmenlerin çağın gerektirdiği becerilere sahip, bu becerileri kullanarak oluşturulmuş olan eğitim programında etkili bir öğretmenlik yapabilecek durumda olmaları gerekmektedir. Bu hususta MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliliklerine uygun şekilde geliştirilecek öğretmen yetiştirme programları istenen öğretmen kalitesine ulaşılmasını sağlayacak ve eğitimde beklenen iyileşmeleri oluşturacaktır. Belirlenen yeterlilikler üniversitelerdeki öğretmenlik bölümlerinde verilecek derslerin ve içeriklerinin belirlenmesinde, derslerde kullanılacak materyallerin oluşturulmasında, staj uygulamaları ve mesleğe hazırlık konusunda bölüm-okul ilişkilerinin şekillenmesinde öneme sahiptir (MEB, 2017).

1.7.2. Öğretmenlerin İşe Alım Süreçleri

Türkiye bağlamında fakültelerin öğretmenlik bölümlerinden mezun olanlar ve eğitim fakültelerince düzenlenen formasyon eğitimi alan öğretmen adayları MEB bünyesinde çalışmak istemeleri durumunda Öğrenci Seçme Yerleştirme Merkezi'nce (ÖSYM) düzenlenen Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ve Öğretmenlik Alan Bilgisi Testi (ÖABT) sonrasında sözlü sınavlara girerek öğretmenlik pozisyonuna hak kazanabilmektedirler. Bu sınavların oluşturulmasında, başarılı olacak öğretmen adaylarının sahip olmaları gereken beceriler bütünüünün belirlenmesinde temel olarak kullanılan kriterler MEB'in belirlediği öğretmen yeterlilikleridir. (MEB, 2017).

1.7.3. Öğretmenlerin Öz değerlendirmeleri

MEB bünyesinde çalışan öğretmenlerin kendi öğretmenlik süreçlerine, öğrencilerin başarılarına ve diğer tüm eğitimsel verilere dair fikirleri yaptıkları öz değerlendirmeleri ile oluşabilir. Bu hususta yapılacak değerlendirmelerin kriterleri belirlemede MEB Öğretmen Yeterlilikleri önemli bir kaynak olacaktır, çünkü özellikle öğretmenlik gibi farklı yetkinlikler gerektiren ve etkenlerin sayısız olduğu bir meslekte objektif, kapsamlı ve gerçekçi öz değerlendirme kriterleri bulmak zordur (MEB, 2017). Ancak öğretmenlerin belirlenen öğretmen yeterlilikleri çerçevesinde yapacakları öz değerlendirmeleri sonucunda ortaya çıkanları okul yönetimleri veya iş arkadaşları ile paylaşarak gereken mesleki gelişim planları düzenlenebilir.

1.7.4. Öğretmenlerin Performanslarının Değerlendirilmesi

Yalnızca MEB bünyesindeki öğretmenlerde olmamak üzere neredeyse tüm sektörde öğretmenlerin sınıf içi tutumları, öğrencilerinin başarı oranları, kişisel gelişimlerine yaptıkları yatırım ve diğer temel değişkenler etrafında öğretmenlerin performans değerlendirilmeleri yapılmaktadır. Ancak MEB öğretmen yeterlilikleri temel alınarak gerçekleştirilecek performans değerlendirilmeleri ile öğretmenlerin

mesleğe başlangıç noktalarındaki yetkinlikleri ile karşılaştırma yapılarak daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir (MEB, 2017)

1.7.5. Hizmetiçi Eğitim ve Sürekli Mesleki Gelişim

Öğrencilerin ve öğretilen içeriğin hızla değiştiği günümüzde öğretmenlerin bu değişikliklere uyum sağlaması artan bir önemle gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarının belirlenmesinde, gereken mesleki eğitim programlarının düzenlenmesinde ve düzenlenen performans değerlendirmeleri ile öğretmenlerin mesleki başarılarının ölçümü sonucunda gelişim hızlarının anlaşılmasında MEB öğretmen yeterlilikleri önemli bir rol oynayabilir (MEB, 2017).

1.8. 21'inci Yüzyılda Eğitim

Bir önceki bölümde incelenen MEB Öğretmen Yeterliliklerinin temelini oluşturan eğitim alanındaki yenilikleri incelemek gerekmektedir. Bunun için de öncelikle 21'inci yüzyılda eğitim sektörüne ve özelliklerine bakmak, sonrasında ise eğitimi etkileyen 21'inci yüzyıl becerilerine ve çıkış noktalarına değinmek gerekmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği öğretmen yeterliliklerinde, hali hazırda bulunan öğretmen yetiştirme programlarında ve daha da önemlisi özyeterlilik kavramının büyük bir etken olduğu sınıf içi eğitim uygulamalarında kritik bir öneme sahip olan 21'inci yüzyıl becerileri eğitimin tüm yapısını değiştirdiği gibi bunun sonucunda öğretmenlik mesleğinin geleceğini de şekillendirmiştir.

Eğitim programı oluşturulurken dikkate alınması gereken etkenlerin arasında bulunan öğrenciler geçtiğimiz yüzyılın sonunda ve bu yüzyılın başında toplumların gösterdiği değişiklik ile evrim geçirmiştir. Günümüzde yani 21'inci yüzyılda doğan bireylerin çoğunluğu oluşturduğu öğrenci grubunda gözlemlenen farklılıkları dikkate alarak eğitim programlaması yapmak öğretim planlamasında öğrencilerin özelliklerini tanımlamanın önemi (Callison & Lamb, 2004) yüzünden oldukça kritiktir. Günümüz öğrencileri hedef kitle olarak belirlendiğinde onların isteklerine ve gelecek hayatlarına uygun becerilerin kazandırılması eğitimin ana hedefidir.

Gelişmekte olan insan toplumunun karşılaştığı değişiklikler sonucunda bireylerin yeni becerilere ve yetkinliklere sahip olmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin sahip olduğu beceriler görevleri gerçekleştirme ve sorunları çözme kabiliyeti; yetkinlikler ise belirli bir bağlamda alınan eğitimin yeterli şekilde uygulanması kabiliyeti olarak tanımlanabilir. (CEDEFOP, 2008). Toplumdaki ve bağlantılı olarak ekonomideki bu değişiklikler ile gençlerin yeni beceriler ve yetkinlikler edinmeleri ve bu sayede ekonominin gelişimine katkı sağlamaları beklenmektedir. Genç neslin çoğu için gereken bu beceri ve yetkinliklerin edinilebileceği tek yer okuldur (Ananiadou & Claro, 2009).

Günümüzde bireylerin başarılı olmak için geçmişe kıyasla daha yaygın biçimde sıradanlıktan uzak olup yaratıcılık gerektiren görevleri tamamlamaları gerekmektedir. P21 (Partnership for 21st Century Skills) meslek yüksekokulu veya üniversite okumayı hedefleyen bir öğrencinin eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, kaliteli bilgiye ulaşma hızı ve teknolojiyi etkili kullanma konularında yetkinlik göstermesi gerektiğini belirtmiştir. (P21, 2010). Y nesli (Monereo, 2004), dijital yerli (Prensky, 2001), internet nesli (Oblinger ve Oblinger, 2005) gibi farklı tanımlamaların altında toplanan 21'inci yüzyıl öğrencileri için edinilmesi gereken becerilerin üzerinde farklı çalışmalar yapılmıştır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde 2002 yılında Ulusal Eğitim Departmanı ve Microsoft, Pearson, ETS ve Intel gibi alanlarında öncü şirketlerin katılımıyla kurulan P21 alandaki uzmanlara danışarak detaylı bir çalışma yapmış ve 21'inci yüzyılda öğrenci becerilerini tanımlamaya yönelik bir çerçeve oluşturmuştur. (White, 2013). 2009 yılının sonlarında bir araya gelen eğitim sektörü yöneticileri 21'inci yüzyıl becerilerinin ortaya çıkışı ve eğitimi etkilemesi sebebiyle bu becerilerin öğretmen yetiştirme sürecine nasıl dahil edilebileceğini konuşmak üzere toplanmış ve böylelikle P21 kapsamında yapılan çalışmada öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin yanı sıra öğretmenlerin de belirtilen becerilere sahip olmaları için yapılması gerekenler sıralanmıştır (P21, 2010).

1.9. 21'inci Yüzyıl Becerileri

Türkiye ve dünyada görülen yeni eğitim tercihleri doğrultusunda 21'inci yüzyıl becerileri yani karmaşık problem çözme, eleştirel düşünme, yenilikçi üretim, etkili iletişim, kültürel farklılıklara saygı, yüksek seviyede iş birliği geliştirebilme ve uluslararası alanda rekabet edebilme becerilerine sahip nesiller yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2017). Öğrencilerin etkili bir yaşam boyu öğrenme deneyimlemeleri ve meslek yaşantılarında da başarılı olmaları için önem taşıyan (Günüç, v.d., 2013) 21'inci yüzyıl becerilerini P21 yaptığı çalışmada aşağıda verilen dört ana başlık altında toplamıştır;

1. Temel Konuları ve 21'inci Yüzyıl Temaları
2. Öğrenme ve Yenilik Becerileri
 - Yaratıcılık ve Yenilik
 - Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme
 - İletişim ve İş birliği
3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri
 - Bilgi Okuryazarlığı
 - Medya Okuryazarlığı
 - Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı
4. Yaşam ve Kariyer Becerileri
 - Esneklik ve Uyum Sağlama
 - Girişkenlik ve Özyönlendirme
 - Sosyal ve Kültürler arası beceriler
 - Üretkenlik ve Yükümlülük
 - Liderlik ve Sorumluluk

Trilling ve Fadel (2010) P21 çalışmaları sonucunda belirlenen 21'inci Yüzyıl becerilerini Şekil 3'te görülebileceği üzere 21'inci yüzyıl temel konu ve temaları etrafında şekillendirdikleri yaşam ve kariyer becerileri, öğrenme ve yenilik becerileri ve bilgi, medya ve teknoloji becerileri başlıkları altında sınıflandırmışlardır.



Şekil 3: 21'inci Yüzyıl Becerileri (Trilling & Fadel, 2009)

2011 yılında ABD’de yükseköğretim üzerine yapılan bir çalışma sonucunda 21’inci yüzyıl becerileri problem çözme, bilgiye erişim, analiz ve sentez, sorgulama, iletişim, yenilik ve yaratıcılık, etige uygun karar verme, atik ve adapte olma, esneklik, bireyler ve kültürler arası iletişim, liderlik, işbirliği ve eleştirel düşünme olarak raporlanmıştır (Phoenix University, 2011).

Bir başka uluslararası çalışma olan 21’inci Yüzyıl Becerilerinin Ölçülmesi ve Öğretimi (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) 21’inci yüzyıl becerilerini belirlemek ve tanımlamak için güçlü bir araştırma temeli kurmuştur. (White, 2013).

P21’e benzer şekilde yaptıkları araştırmanın sonucunda (Binkly, v.d., 2012) dört kategorinin altında toplanan on beceri listelenmiştir;

1. Düşünme Biçimleri
 - Yaratıcılık ve yenilik
 - Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme
 - Öğrenmeyi öğrenme, üstbiliş
2. Çalışma Biçimleri
 - İletişim
 - İş birliği / takım çalışması
3. Çalışma Araçları

- Bilgi okuryazarlığı
 - İletişim Teknolojileri okuryazarlığı
4. Dünya’da Yaşamak
- Yerel ve Küresel vatandaşlık
 - Yaşam ve kariyer
 - Kişisel ve sosyal sorumluluklar – kültürel farkındalık ve yetkinlik

Alanda yapılan diğer çalışmalara da bakıldığında 21’inci yüzyıl becerileri üzerinde küçük farklılıklar bulunsa da yukarıda verilen tüm örneklerde olduğu gibi büyük benzerlikler göze çarpmaktadır. Bu çalışmada ele alınan 21’inci yüzyıl becerileri tanımlamaları P21 tarafından 2007 yılında yayınlanan “21’inci Öğrenimi Çerçevesi” ile yapılmıştır. Aşağıda P21 tarafından belirlenen, MEB ve YÖK tarafından Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları ile hizmet öncesi, hizmet içi eğitim uygulamalarının oluşturulup düzenlenmesinde; devlet kurumlarına öğretmen alımları amacıyla düzenlenen KPSS ve ÖABT vb. sınavların düzenlenmesinde temel olarak kullanılmış 21’inci yüzyıl becerileri verilmiş ve detaylı biçimde açıklanmıştır.

1.9.1. Temel Konular ve 21’inci Yüzyıl Temaları

ABD’de yayınlanan “İlk ve Ortaöğretim Eğitim Eylem Planı” (ESEA) temel konuları İngilizce, okuma ve dil becerileri, dünya dilleri, matematik, ekonomi, bilim, tarih ve toplum hakları olarak tanımlamıştır, ABD Eğitim Departmanı (US Department of Education) ise bunlara ek olarak derslerden bağımsız şekilde eleştirel düşünme, karmaşık problem çözme gibi 21’inci yüzyıl becerilerinin derslere ve işlenen konulara dahil edilmesi gerektiğini belirtmiştir (US Department of Education, 2010).

Ek olarak akademik içeriğin yanı sıra 21’inci yüzyıl disiplinler arası temaların üst seviyede işlenmesi ve anlaşılması başarılı bir eğitim için önemlidir. P21 (2007) bu temaları şu şekilde özetlemiştir;

- Küresel Farkındalık; diğer kültürleri, milletleri ve küresel sorunları 21'inci yüzyıl becerilerini kullanarak kavrayabilmek ve bu sorunları çözebilmek amacıyla adım atmak.
- Finansal, Ekonomik; İş ve Girişimcilik Okuryazarlığı: ekonominin toplumdaki rolünü anlamak ve ekonomik karar verme becerisine sahip olmak. Bu doğrultuda girişimcilik becerilerini kullanarak işyeri verimliliğini geliştirmek ve kariyer olanaklarını keşfetmek.
- Toplum Hayat Okuryazarlığı; Toplum hakları ve sorumlulukları yerine getirebilmek ve toplumsal hayatta etkili şekilde yer almayı öğrenmek, toplumsal hayat içerisinde verilen kararların yerel ve küresel etkilerini kavrayabilmek.
- Sağlık Okuryazarlığı; temel sağlık bilgi ve hizmetlerini alma, yorumlama ve anlama becerisi; önleyici zihinsel ve fiziksel sağlık yöntemlerini anlamak.
- Çevre Okuryazarlığı; çevreyi ve onu etkileyen faktörleri bilmek ve anlamak, çevresel zorlukların üstesinden gelmek için bireysel ve toplu eylemlerde bulunmak.

1.9.2. Öğrenme ve Yenilik Becerileri

Genel olarak 21'inci yüzyıl becerilerinden söz edildiğinde en sık olarak üstünde durulan bu beceriler alanyazında sıklıkla karşımıza çıkmaktadır.

1.9.2.1. Yaratıcılık ve Yenilik

Eğitim süreci boyunca karşılaşılan her sorunu aşmak ve yeni fikirler üretmek için gereken temel beceri olarak görülebilecek yaratıcılık ve yenilik becerileri beyin fırtınası gibi fikir üretim yöntemleri, diğer kişilerle etkili şekilde yeni fikirler üretilmesi ve eldeki alanda büyük ilerleme kaydedecek yeniliklerin tespit edilip uygulanması gibi alt becerileri içerir. Aynı zamanda bireylerin yaratıcı şekilde

düşünmelerini, diğer bireylerle çalışmalarını ve yenilikleri hayata dahil etmelerini gerektirir (P21, 2007).

1.9.2.2. Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme

Temel “hayatta kalma” becerisi olarak da adlandırılan küresel bilgi ekonomisinin (Wagner, 2009) becerilerinden eleştirel düşünme becerisi etkili şekilde iddiaların, inançların, kanıtların ve fikirlerin analiz edilmesi ve değerlendirilmesi; alışılan ve yeni yollarla ilk kez karşılaşılan sorunların çözülmesidir (P21, 2010). Pek çokları tarafından 21’inci yüzyıl eğitim sürecinin temeli (Trilling & Fadel, 2009) olarak görülen eleştirel düşünme ve problem çözme yalnızca eğitim süreci veya sonrasında gelecek iş hayatının değil, aynı zamanda gündelik yaşantının da önemli bir elemanı olarak kişilerin karar vermesinde ve bu kararların diğer bireyler üzerinde etkilerini anlayıp değerlendirmede yardımcı olmaktadır (Koehler, v.d., 2011).

Trilling ve Fadel (2009) öğrenme sürecinin etkinliğini ve sürekliliğini artırmak için eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin zengin ve iyi tasarlanmış içerikli etkinliklerde ve projelerde kullanılabileceğini belirtmiştir.

P21 (2007) eleştirel düşünme ve problem çözme becerisini alt başlıklarla açıklamış ve aşağıdaki şekilde tanımlamıştır;

- Etkili akıl yürütme; tümevarım veya tümdengelim gibi duruma uygun olan akıl yürütme yöntemlerinin kullanılması.
- Sistemsel düşünme; karmaşık sistemlerde bütünün parçalarının birbirileri ile etkileşimlerini kavrayarak genel sonucu nasıl etkilediğini anlamak.
- Değerlendirme yapma ve karar verme; farklı bakış açılarını değerlendirme, eldeki bilgiler arasında bağlantı kurabilme, bilgileri yorumlayarak en doğru analiz üzerinden çıkarım yapma ve öğrenme süreci ile deneyimi üzerine eleştirel yorum yapma.
- Problem çözme; çeşitli bakış açılarını aydınlatan önemli soruları tespit etme ve sorma, bunun sonucunda daha iyi sonuçlar için öncülük etme.

1.9.2.3. İletişim ve İşbirliği

Farklı toplumlardan ve kültürlerden insanlarla çalışan, iletişim içinde bulunan bireylerin bu hususta beceri sahibi olması pek çok uluslararası şirket için işe alım sürecinde gereklilik haline gelmiştir (Wagner, 2009). Koehler (v.d., 2011) tarafından bireylerin sanal araçların fikirleri tartışmak ve bir sonuca ortak şekilde ulaşmak için etkin şekilde kullanılması olarak tanımlanan bu iki beceri bireylerin birlikte çalışmalarını ve ortak çalışma sürecinde kullanacakları iletişim kanallarının geliştirilmesini sağlamaktadır.

Bireylerin açık iletişim kurmasını ve diğerleri ile işbirliği içinde olmasını (P21, 2007) gerektiren günümüzde bu beceriler kişilerin farklılık içeren gruplarda etkin biçimde çalışma becerisini göstermelerini ve fikirlerini sözlü, yazılı veya diğer iletişim kanalları ile iletebilmelerini temin etmektedir.

1.9.3. Bilgi, Medya ve Teknoloji Okuryazarlığı

Ortaya çıkan yeni teknolojilerin insan beyninin yapısına etkilerinin (Carr, 2011) konuşulduğu günümüzde büyük teknolojik yeniliklerin insan toplumlarını değiştirdiği gözle görülebilir durumdadır. Kress (2003) baş döndürücü hızda gerçekleşen teknolojik gelişmelerle okur-yazar tanımının da değiştiğini söylemektedir. Yalnızca bilginin miktarının değil aynı zamanda bilginin değişiminin hızı ve sürekliliği de değişime uğramaktadır (Wagner, 2009). Klasik olarak bakıldığında alanda “toplum tarafından anlam verilen iletişimsel simgelerin etkili biçimde kullanılabilmesi” yeteneği olarak tanımlanabilecek okuryazarlık (Kress, 2003) toplumun beklentilerinin ve değerlerinin farklılık gösterdiği (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010) günümüzde başka bir anlam taşımaktadır. 21’inci yüzyılda başarılı olmak için bireylerin bilgiyi, medyayı ve teknolojiyi etkin şekilde yaratabilmesi, değerlendirebilmesi ve kullanabilmesi gerekmektedir (P21, 2007).

1.9.3.1. Bilgi Okuryazarlığı

Altun (2005) tarafından bilgiyi kullanmak için çeşitli medya ürünlerini tanıyabilme, istenen bilgiyi tespit edebilme, sonrasında ise değerlendirerek seçebilme becerisi olarak tanımlanan bilgi okuryazarlığı geleneksel okuryazarlıktan aktif katılım ve istenilen bilgiyi seçerek yeniden ulaşabilme becerilerini içermesiyle (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010) ayrılır. Bilgi okuryazarlığı bilgi içeren tüm kaynakları sentezleyerek bilgiye ihtiyacı olan insanlara uygun şekilde nasıl aktarılacağına karar verir. P21 (2007) bilgi okuryazarlığının alt becerilerini şu şekilde sıralamıştır;

- Bilgiye erişim ve değerlendirme; bilgiye zaman ve kaynak açısından etkin ve yeterli şekilde ulaşma. Elde edilen bilgiyi eleştirel şekilde değerlendirme.
- Bilgiyi yönetme ve kullanma; eldeki sorunu gidermek için bilgiyi yaratıcı şekilde kullanma, çeşitli kaynaklardan bilginin akışını kontrol etme, bilgi edinim sürecinde etik ve yasal sorunları tahmin etme ve bunları önleme için temel bilgi birikimine sahip olma.

1.9.3.2. Medya Okuryazarlığı

Medya araçlarından gelen iletileri tüm boyutlarıyla anlamlandırmak ve medya ürünleri oluşturabilme becerisi (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010) olarak tanımlanabilecek medya okuryazarlığı sosyal medyanın oldukça aktif kullanıldığı günümüzde büyük öneme sahiptir. Katılımcıların içeriği belirlediği ve bu sebeple daha kontrolsüz bir bilgi akışının gerçekleştiği günümüzde bireyler aktarılan mesajların yapısını kavrayabilirlerse ve mesajın taşıdığı bilginin ne şartta üretildiğini anlarılarsa medyanın zararlı etkilerinden uzak durabilirler (Potter, 2005).

P21 (2007) medya okuryazarlığını yayınladığı belge çerçevesinde açıklarken aşağıdaki alt becerileri de dahil etmiştir;

- Medyayı analiz etme; aktarılan mesajların neden ve nasıl üretildiğini ve üretilme amaçlarını anlama, farklı bireylerin aktarılan mesajları nasıl farklı yorumlayabileceğini ve bu süreçte değerlerin ve kişisel bakış

açılarının katılımını kavrama, medyanın inançları ve davranışları nasıl etkileyebileceğini anlama.

- Medya ürünleri yaratma; duruma uygun medya yaratma araçlarını, yöntemlerini anlama ve kullanma. Çoklu kültür ortamlarında en uygun iletişim yöntemleri ile yorumlamalarını anlama ve kullanma.

1.9.3.3. Bilgi ve İletişim Teknolojileri Okuryazarlığı

Bilgisayarların, tabletlerin ve akıllı telefonların neredeyse herkes tarafından kullanılması ile hayatımıza çıkmayacak şekilde giren teknolojinin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Elektronik okuryazarlık olarak da adlandırılabilen bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı Kurudayıoğlu ve Tüzel (2010) tarafından “... elektronik ortamda yer alan iletileri anlamlandırma ve elektronik ortama yönelik ileti oluşturma süreci” olarak tanımlanmaktadır. P21 (2007) ise bireylerin teknolojiyi etkili şekilde kullanmaları gerektiğini söylemiş ve bunun için teknolojinin bilgiyi aramak, yönetmek, değerlendirmek ve diğer bireylere aktarmak amacıyla kullanılmasını vurgulamıştır.

1.9.4. Yaşam ve Kariyer Becerileri

Çağımızın öğrencilerinin düşünme becerileri, içerik bilgisi ile sosyal ve duyuşsal yetkinlikler geliştirmeleri gerekmektedir (P21, 2007). Eğitim ve çalışma hayatı süresince veya gündelik yaşantıda bireylerin daha mutlu ve başarılı olmaları için bir takım yeni beceriler edinmeleri ve bu becerileri aktif şekilde kullanmaları gerekmektedir.

1.9.4.1. Esneklik ve Uyum Sağlama

Hiyerarşik otoritenin emirleriyle işleyen iş yerleri ve toplumlardan takım çalışması ile karar alıp uygulanan ortamlara geçişin hızlı ve sarsılmaz (Wagner, 2009) olduğu çağımızda bireylerin gelişen durumlar karşısında esnek olmaları ve ortaya çıkan yeni gerçeklere uyum sağlamaları gerekmektedir. P21 (2007) esneklik

ve uyum sağlama becerilerinin alt basamakları olarak aşağıda verilen becerileri sıralamaktadır;

- Değişikliğe uyum sağlama; çeşitli rollere, işlere, takvimlere ve bağlamlara uyum sağlama. Belirsizlik ve değişen önceliklerin var olduğu bir iş ortamında etkili çalışabilme.
- Esnek olma; geribildirim etkili biçimde kullanma, eleştiri ve övgü ile başa çıkabilme.

1.9.4.2. Girişkenlik ve Özyönlendirme

Geçmişe kıyasla oldukça farklı olan günümüz çalışanı (Wagner, 2009) kendi öğrenim sürecine hâkim olmalıdır. Bunu yapmak için gereken becerileri P21 (2007) şu şekilde özetlemiştir;

- Hedef ve zaman yönetimi; somut ve soyut başarı tanımları ile hedef belirleme, kısa dönem ve uzun dönem hedeflerini dengeleyebilme.
- Bağımsız çalışma; birinci elden denetim olmadan hedefleri belirleme, öncelik haline getirme ve tanımlama
- Özyönlendirme ile öğrenme; temel müfredat veya eğitim planının dışına çıkarak yeni olanakları keşfetme, profesyonel derecede beceri geliştirme için adım atma, yaşam boyu öğrenmeye adanma, geçmiş öğrenme tecrübeleri hakkında eleştirel yorumlarda bulunarak gelecek eğitimi şekillendirme.

1.9.4.3. Sosyal ve Kültürler arası Beceriler

Diğer bireylerle verimli etkileşime girmek ve türlü kültürlerden oluşan gruplarda verimli çalışma ortamı oluşturmak (P21, 2007) olarak tanımlanan bu becerilere sahip kişiler konuşma ve dinleme sürelerini dengelemede ve açık fikirlilikle farklı fikirlere ve değerlere cevap vermede başarılıdır.

1.9.4.4. Üretkenlik ve Yükümlülük

Etik ve olumlu üretimin yapıldığı, zamanın ve verilen projelerin yönetildiği, çok sayıda görevin aynı anda yürütüldüğü ve en önemlisi olumlu veya olumsuz sonuçlar karşısında yükümlülüğü kabul eden bir tavırla hareket edilmesi olarak özetlenebilecek beceri takımıdır (P21, 2007).

1.9.4.5. Liderlik ve Sorumluluk

Wagner (2009) aynı mevkide bulunan kişilerden oluşan bir gruba liderlik etmenin en iyi yolunu emir vermek yerine etkilemek olduğunu söylemiştir. Eğitim içerisinde de öğrenciler arasında sıklıkla yer bulan grup veya ikili çalışmalarda bu yaklaşım izlenebilir. P21 (2007) yayınladığı çerçevede bireylerin liderlik ve sorumluluk becerilerine sahip olması için gerekenleri aşağıdaki maddelerle sıralamıştır;

- Liderlik ve Rehberlik etme; kişilerarası iletişim ve problem çözme becerilerini kullanarak diğer bireyleri ortak hedefe doğru yönlendirme ve bu hedef için diğer üyelerin güçlü yanlarını ön plana çıkarma. Özveri ve iyi örnek olma yoluyla diğerlerini en iyi potansiyele ulaştırma.
- Diğer üyelere karşı sorumluluk alma; grubun tümünün yararını düşünerek sorumluluk alma.

1.10. 21'inci Yüzyıl Becerileri ve Öğretmen Eğitimi

Eğitimin ana parçalarından biri olan öğretmenlerin eğitimin genel kalitesi üzerindeki rolü tartışılmaz. Alana bakıldığında yapılan çalışmalar da bunu kanıtlar sonuçlar içermektedir. Okullarda iyi eğitim verilmesi ve sonucunda öğrencilerin başarılı olabilmesi için öğretmenlerin de daha üst nitelikte olması gerekmektedir (Seferoğlu, 2004). İlhan (2005) eğitimde daha nitelikli öğretmene, daha çağdaş öğretim programlarına, daha uygun ortamlara, daha kaliteli yönetime ve daha istekli öğrencilere gereksinim olduğunu söylemiş ve aynı zamanda eğitim sisteminin parçalarının süreci ve sonucu direkt etkilediğini belirtmiştir.

Eğer 21'inci yüzyıl becerilerini öğrencilere aktarma görevi üstlenilecekse öğretmenlerin de bu beceri ve yetkinlikler üzerinde uzmanlaştığından emin olunmalıdır (P21, 2010). Ancak bazı yerlerde ve durumlarda öğretmenlerin 21'inci yüzyıl becerilerine uyum sağlamaları zor olabilir (Adamson & Darling-Hammond, 2015). 21'inci yüzyıl öğrencilerini eğitecek olan öğretmenlerin “21'inci yüzyıl öğretmeni” olarak adlandırılabilmesi için süreç boyunca öğrenme ve öğretmeyi örgütleyebilen, iyi birer yönetici, gözlemci ve aynı zamanda iyi birer rehber olmaları gerekmektedir (Gökçe, 2000). Öğretmen yetiştirme kurumlarınca verilebilecek eğitimler ile eş zamanlı olarak mesleğe devam eden öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitimlerle de 21'inci yüzyıl becerileri aktarımı yapılabilir. Öğretmen yetiştirme programları yeni gelişmeler ışığında yeniden planlanırken elde edilen sonuçlar hizmetiçi eğitimin düzenlenmesinde yol gösterebilir (Budak & Demirel, 2003).

Dünyada öğretmenleri 21'inci yüzyıla hazırlamak ve gelişen teknoloji ile değişen topluma ayak uydurmalarını sağlamak için çok sayıda çalışma yapılmıştır. Genç nüfusunun sayıca çokluğu, yükselen refah seviyesi sayesinde toplumun eğitime ve teknolojilere daha kolay erişmesi yüzünden öğretmen yetiştirme sistemini değiştirmeye çalışan Çin son zamanlarda bu çabasını yoğunlaştırmıştır. 2001 yılında oluşturdukları yeni müfredatı yayarak 2007 yılında tüm eğitim seviyelerine ulaştırmışlardır. Bu müfredat ile öğrenmeyi seven, yaşam-boyu öğrenen olma becerisine sahip ve gerçek hayat benzeri durumlarda karşılaştığı sorunları yaratıcılık becerisi ile çözebilen öğrenciler yaratmayı planlamışlardır. Bu öğretim planı içerisinde öğretmenlerin öğrencilere bağımsız ve girişken olmayı öğretmesi gerekmektedir (Paine & Fang, 2006). Hedeflere ulaşmak için Çin Millî Eğitim Bakanlığı (2001) öğretmenlerin yeni müfredatı öğretmeye başlamadan önce kendilerinin eğitim alması zorunluluğunu koşturmuştur.

Çin müfredatında yapılan değişikliğe benzer bir adım da Finlandiya'da gerçekleşmiştir. Merkeziyetçilikten uzak eğitim sistemiyle ulusal eğitim müfredatını değiştiren Fin hükümetinin yeni müfredatında akran etkileşimi ile öğrenme, becerileri yeni durumlarda kullanmaları için çeşitli stratejileri oluşturma ve kendi eğitimlerinin sorumluluklarını alma gibi bazı 21'inci yüzyıl becerileri dahil edilmiştir (Adamson & Darling-Hammond, 2015).

Dünyada son dönemle en başarılı eğitim sistemlerinden birisine (OECD, 2016) sahip olan Singapur’da ülke içindeki tüm öğretmen yetiştirme kurumları öğretmenlerin teknoloji kullanımı, eleştirel düşüncüyü destekleme ve işbirliği, yenilik ve yaratıcılığı mümkün hale getirme üzerine eğitmek amacıyla odaklanmıştır. (Adamson & Darling-Hammond, 2015).

Partnership for 21st Century Skills 2010 yılında yayınladığı “Eğitici Yetiştirilmesinde 21’inci Yüzyıl Bilgi ve Becerileri” ile öğretmenlerin 21’inci yüzyılda başarılı olabilmeleri için aşağıdaki hedeflere ulaşılması gerektiğini söylemiştir;

- Belirli öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilmek amacıyla teknolojinin yaratıcı bilimde kullanılması becerisinin geliştirilmesi, içerik ve pedagojik bilgiler ile teknolojinin aynı çizgide ilerlemesini sağlama,
- Özellikle 21’inci yüzyıl bilgi ve becerilerini temel edinen standartlar ile eğitimi denk hale getirme,
- Direkt eğitim ile proje tabanlı eğitim yöntemlerini dengeleyebilme,
- Çocuk ve ergen gelişimi bilgilerini eğitmen yetiştirme ve eğitme politikalarına uygulama,
- Çeşitli ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrenci performansını değerlendirmek ve alınan sonuçlara göre eğitimi düzenleme,
- Takım çalışmaları, bilgi paylaşımı, rehberlik gibi yöntemlerle okul veya okul çevresinde uzmanlığı artırmak,
- Beraber çalışılan eğiticilerle denk pozisyonlarda çalışan danışman etkileşimine girme,
- Çeşitli stratejiler kullanarak farklı gruplardan öğrencilere ulaşmak ve farklılaşan öğrenme ve öğretmenin desteklendiği ortamları oluşturma ile
- Kariyer boyu öğrenmeyi profesyonel etik olarak görmek ve sürekli öğrenme imkanlarını kovalama.

Bu hedeflere ulaşma yolunda uygulanabilecek yeniliklerin hangi şekilde olabileceği sorusuna P21 (2010) liderlik, program tasarımı (müfredat, eğitim

modelleri, ölçme), öğrenme ortamları, partnerlik ve sürekli gelişim olarak cevap vermiştir. Uygulanacak yenilikler üzerine de birtakım kavramlar üretilmiş ve bunlar 21'inci yüzyıl standartları, 21'inci yüzyıl ölçme sistemi, 21'inci yüzyıl müfredat ve eğitimi, 21'inci yüzyıl profesyonel gelişimi ve 21'inci yüzyıl öğrenme ortamları olacak şekilde tanımlanmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirme programlarının 21'inci yüzyıl öğrenme becerilerine nasıl uyum sağlayabilecekleri ile programlardan mezunların sahip olması arzulanan sonuçlar belirtmeye çalışılmıştır.

1.11. Türkiye’de gerçekleştirilen Öğretmen Özyeterliliği Araştırmaları

Araştırma içerisinde yer alan kavramlara detaylı bir inceleme yaptıktan sonra araştırmanın gerçekleştirildiği evren olan Türkiye’de öğretmen özyeterliliği üzerinde yapılan araştırmaların çeşitliliğine ve sonuçlarına da değinmek gerekir. Türkiye’de yapılan özyeterlilik araştırmaları teknoloji ve materyal geliştirme ile ilişkisi (Şimşek & Yazar, 2017), öğretmen tükenmişliği (Cansoy, Parlar, & Kılınç, 2017; Sarıçam & Sakız, 2014; Savaş, Bozgeyik, & Eser, 2014), öğretmenlerin zihinsel becerileri (Dilekli & Tezci, 2016), bürokratik açıdan etkili okul yapısı (Kılınç, v.d., 2016), öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri (Babaoğlu & Korkut, 2010), yönetici ve öğretmenlerin profesyonel davranışlarına olan güven (Koşar, 2015), bilgisayar kullanımına dair özyeterlilik algısı (Çetin & Güngör, 2014), iş tatmini (Buluç & Demir, 2015), öğretmenlerin öğrenci özerklik gelişimine destekleri (Güvenç, 2011) ve daha pek çok benzer kavramlar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

Cansoy, v.d. (2018) yazdıkları makalede araştırmaları sistematik inceleme yöntemi ile analiz etmiş, sonrasında bu incelemelerde bulunan empirik sonuçları önceden karar verilmiş kriterler çevresinde bir araya getirerek sınıflandırma yapmışlardır. Bu çalışmalarında özyeterlilik kavramında yapılan 570 araştırmadan 48’ini incelemeye almışlardır. Yapılan inceleme sonucunda araştırmalardan 23 adetinin öğretmen özyeterliliği, 2 tanesinin genel öğretmen yeterliliği, 1’inin öğretmen özyeterliliği kaynakları, 1 tanesinin genel özyeterlilik, 7 araştırmanın belirli bir ders anlatımı üzerine özyeterlilik kavramını, 9 adet eğitimde teknoloji

kullanımına dair özyeterlilik ve kalan 5 adetinin de kişilerarası özyeterlilik, yaratıcı özyeterlilik, bilgi okuryazarlığına yönelik özyeterlilik v.b. gibi konuları incelediği sonucunda varmışlardır. Ayrıca Cansoy, v.d. (2018) inceledikleri araştırmalarının sonuçlarına da yer vermişlerdir. Bunların arasında öğretmen özyeterliliğinin iş tatmininin olası bir göstergesi olabileceği (Buluç & Demir, 2015), öğretmen özyeterliliği durumunun tükenmişlik sendromunun belirtici olduğu (Savaş, Bozgeyik, & Eser, 2014), öğretmen özyeterliliğinin öğretmen tükenmişliğini ve alt başlıkları ile önemli şekilde ilişkili olduğu (Cansoy, Parlar, & Kılınç, 2017), öğretmenlerin özyeterlilik algılarının sınıf yönetimi becerileri ile önemli ve olumlu şekilde etkileşimde olduğu ve öğretmen özyeterliliği ile sınıf içerisinde bilgisayar ve bilgisayar destekli eğitim örnekleri kullanımı arasında olumlu ilişki olduğu (Çetin & Güngör, 2014) gibi sonuçlar özyeterliliğin öğretmenlik mesleğindeki olumlu katkılarına ve önemine örnek olarak verilebilir.

İKİNCİ BÖLÜM ARAŞTIRMANIN ÇERÇEVESİ

Sürekli gelişen teknoloji sonucunda ortaya çıkan eğitim trendleri, bu trendlerle eş adımlı hazırlanan müfredatlar ile eğitim sektöründe büyük değişiklikler yaşanmıştır. Mevcut eğitim ortamında öğretmenlerin sahip oldukları beceriler bu değişiklikler karşısında sınıf içi uygulamalarda, öğrenci ve veli ilişkilerinde daha etkin olmakta, mesleki tatmin ve sürekli gelişmeyi yakalamakta ve tüm bunların sonucu olarak eğitimin genel başarı seviyesini azaltarak hedeflenen kazanımların elde edilmesinde engel oluşturabilmektedir. Bahsi geçen değişiklikler sonucunda eğitim terminolojisine giren 21'inci yüzyıl becerileri yalnızca öğrencileri değil, aynı zamanda öğretmenleri de etkilemektedir. 21'inci yüzyıl becerilerinin öğretmen özyeterliliklerine etkileri kaçınılmazdır. Öğretmenlerin mesleklerinde başarılı olmalarında etki gösteren etkenlerin arasında önemli bir yeri olan özyeterlilik kavramının aynı zamanda öğrencilerin başarısını etkilediği görülmüştür (Henson, 2001). Türkiye'de öğretmenlere verilen hizmetiçi eğitimin türü ve kapsamı ele alındığında 21'inci yüzyıl becerileri eğitiminin eksikliği gözlemlenebilir, bunun da öğretmenlerin kişisel ve öğretmenlik özyeterlilik algılarına etkisi olacağı düşüncesi kaçınılmazdır. Yabancı dil eğitiminde öğrencilerin sıklıkla kullandığı teknolojinin öğretmenler tarafından da etkin şekilde kullanılması eğitimin daha başarılı sonuçlanmasına öncülük edebilir. Prensky (2001) öğrencilerin etkin şekilde kullandıkları teknolojik araçları kullanacak duruma gelmek için öğretmenlerin pedagojik uygulamalarını öğrencilerin yeni öğrenme tercihlerine uyacak şekilde güncellemeleri gerektiğini vurgulamış ve eğer yeni öğretmenlerin çağdaş öğrencilere ayak uydurma amaçları varsa uzun dönemde başarılı olabilmek için değişikliğe şu anda başlanması gerektiğini söylemiştir. Ancak öğretmenlere verilecek olan eğitimin düzenlenmesi için ihtiyaçların belirlenmesinde güncel araç ve yöntemlerin kullanılmaması sebebiyle eğitim planlaması yapılamamaktadır (Taymaz, v.d., 1997).

Bu bulgular ışığında araştırmanın yapılmasında temel olarak ortaya çıkan problemin günümüzde öğretmenlik mesleğini sürdüren bireylerin öncül araştırmalara bakıldığında çeşitli sebeplerle mesleki ve kişisel özyeterlilik algılarında görülen seviye farklılıklarının öğretmenlik performanslarını etkilemesi gösterilebilir.

2.1.Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu araştırmada yurtdışında eğitimlerini tamamlayarak Türkiye’de öğretmenlik yapan yabancı dil öğretmenleri ile öğretmenlik eğitimlerini Türkiye’de bulunan yükseköğretim kurumlarında tamamlamış kişiler arasında olabilecek özyeterlilik farklılıklarını var ise tespit etmek amaçlanmıştır ve araştırma aşağıdaki sorulara cevap aramak amacı ile yapılmıştır;

1. Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten bireyler ile İngilizce öğreten bireyler arasında kişisel veya öğretmenlik özyeterlilik farklılıkları var mıdır?
2. Katılımcılar arasında cinsiyet değişkenine göre özyeterlilik algılarında farklılık görülebilir mi?
3. Bireylerin yaşları özyeterlilik kavramlarında farklılığa sebep olmakta mıdır?
4. Bireylerin mezun oldukları lisans anabilim dalı farklılıkları özyeterlilik kavramları üzerinde bir etkiye sahip midir?
5. Bireylerin öğrettikleri dilin ana dilleri olup olmaması bu dilin öğretiminde özyeterlilik farklılıkları doğurmakta mıdır?
6. Öğretmenler arasında toplam meslek tecrübesi süresi farkı herhangi bir özyeterlilik farkına sebep olmakta mıdır?
7. Bireylerin kişisel özyeterlilik seviyeleri ile öğretmenlik özyeterlilik seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?
8. Bireylerin eğitim seviyeleri özyeterlilik seviyelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?

2.2. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında İstanbul’da öğretmenlik görevlerini sürdüren; Türkçe veya İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten MEB, özel okullar, vakıf ila devlet üniversiteleri ve özel dil kursları bünyesinde çalışan yabancı dil öğretmenleri ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak sunulan kişisel bilgilerin, Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi ölçeği ile Öğretmenlik Özyeterlilik ölçeğinin yer aldığı bir anket uygulanmıştır ve toplanan veriler bu anketlerin içeriği ile sınırlıdır.

Araştırma için kullanılan veri toplama araçları katılımcıların verdiği yanıtlar ile sınırlıdır.

2.3. Araştırmanın Varsayımları

Bu araştırma alandaki öncül araştırmaların sonuçları ışığında aşağıdaki varsayımlar doğrultusunda yapılmıştır;

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri ile İngilizce öğretmenleri arasında mesleki özyeterlilik farklılıkları bulunmaktadır.
- Türkçe öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algıları İngilizce öğretmenlerinin mesleki özyeterlilik algılarından daha yüksek seviyededir.
- Anadilini yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerde mesleki özyeterlilik algısı daha yüksek seviyededir.
- Öğretmenlerin kişisel ve mesleki özyeterlilik algıları arasında bağlantı bulunmaktadır.

2.4. Tanımlar

Özyeterlilik: Bireylerin olası durumlarla başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildikleri yargısı.

Öğretmenlik özyeterliliği: Öğretmenlerin öğretme işlevinin başarılı biçimde yapılabilmesi için öğretmenlerin gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inançları bütünü.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve bu araçların geliştirilme süreçleri, verilerin toplanması ve analizinin yapılmasına dair bilgi verilmiştir. Araştırmada katılımcıların yaş, uyruk, cinsiyet, eğitim durumu, öğrettikleri dil veya diller, lisans eğitim anabilim dalı ve toplam öğretmenlik deneyim süresi bilgileri araştırmanın bağımsız değişkenleridir.

Araştırmada veri toplama aracı olarak sunulan kişisel bilgilerin ve bireylerin bireysel ve öğretmenlik mesleği üzerinde özyeterlilik algılarını ölçecek sorular içeren birer anket kullanılmıştır. Bu anketler ile öğretmenlerin bireysel ve mesleki özyeterlilikleri ölçülmeye çalışılmış, bağımsız değişkenler temel alınarak farklılıklar bulunup bulunmadığı ve bu farklılıkların dağılımları incelenmiştir. Katılımcıların cevapları ile elde edilen tüm veriler, bulgular ve yorum bölümünde analiz edilmiş; elde edilen sonuçlar ise sonuç bölümünde açıklanarak gelecekteki araştırmalar için gereken önerilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Evreni

Evren araştırma ile elde edilen sonuçların üzerinde genellemenin yapılacağı bütüne verilen terimdir. Çalışma evreninin ulaşılabilirlik ve somut özelliği ile ulaşılması ve çalışılması zor olan genel evren olarak iki tür evren bilimsel araştırmalarda yer almaktadır. Bu araştırma genelinde konuşmak gerekirse tüm Türkiye’de yabancı dil öğretmeni olarak çalışan bireylere ulaşmanın imkansızlığı yüzünden uygulanacak anket ile elde edilen sonuçlar doğrultusunda örnekleme yaparak genelleme ile bir fikir elde edilebilecek bütüne çalışma evreni denebilir. Karasar (1999) bilimsel araştırmalarda bu sebeplerden dolayı çalışma evreni kullanıldığını söylemektedir.

Çalışmanın evrenini İstanbul’da vakıf ve devlet üniversitelerinde, MEB bünyesinde, özel okullarda, veya özel ders temelinde görev alan ve yabancı dil olarak Türkçe veya yabancı dil olarak İngilizce öğreten 151 öğretmenden oluşmaktadır.

3.2.Araştırma Örnekleme

Özmen (1999) örnekleme araştırma evreninin özelliklerini doğru şekilde yansıtmak için evreni oluşturan elementlerden bir takım yollarla seçilmiş birimlerin oluşturduğu bilgi öbeği olarak tanımlamaktadır. Ayrıca örnekleme bulunan birimlerin sayısı örneklem hacmi olarak adlandırılabilir.

Araştırmanın gerçekleştirme süresince katılımcıların sayısının az olması yüzünden araştırma örnekleme olarak belirli bir küme oluşturulmamış, aksine katılımcıların tümünü kapsayacak şekilde araştırma gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Çalışmaya katılan bireylere ilişkin betimsel istatistik Tablo 1’de verilmiştir. Tablo 1’deki bilgilere incelendiğinde katılımcıların %11,3’ü (N=17) 21-25, %41,1’i (N=62) 26-30, %21,9’u (N=33) 31-35, %16,6’sı (N=25) 36-40, %6’sı (N=9) 41-50 ve %3,3’ü (N=5) 51 yaş ve üstü olacak şekilde yaş gruplarına dağılmıştır. Katılımcıların çoğunluğunun 26-35 yaş arası grubunda yer aldığını söylemek mümkündür.

Katılımcıların milliyetleri incelendiğinde toplam katılımcı sayısının %74,2’sinin (N=112) Türk, %21,2’sinin (N=32) Amerikan veya İngiliz (İngilizce’nin anadil olarak konuşulduğu ülkeler) ve %4,6’sının (N=7) anadilin Türkçe veya İngilizce olmadığı milletlerden olduğu görülmektedir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeni dağılımı incelendiğinde %57,6’sının (N=87) kadın ve %42,4’ünün (N=64) erkek olduğunu görebiliriz. Araştırmaya katılanların yarısından çoğunu kadınlar oluşturmaktadır.

Eğitim durumu değişkeni altında katılımcıların %45,7’sinin (N=69) lisans, %51,7’sinin (N=78) yüksek lisans ve yalnızca %2,6’sının (N=4) doktora mezunu olduğunu görmekteyiz. Katılımcılar arasında doktorasını tamamlayıp, doktora sonrası çalışmalarda bulunarak unvan (Doçentlik veya Profesörlük) elde eden kişi bulunmamaktadır. Araştırmadaki katılımcıların eğitim durumları doktora mezunu 4 katılımcı hariç yaklaşık olarak eşit dağılım göstermektedir.

Katılımcıların aldıkları lisans eğitimi anabilim dalına dair veriler incelendiğinde %39,1'inin (N=59) eğitim fakültesi, %43'ünün (N=65) dil ve edebiyat anabilim dalları, %5,3'ünün (N=8) dilbilim anabilim dalı, %4'ünün (N=6) tercümanlık anabilim dalı ve kalan %13'ünün (N=13) belirtilen alanlardan farklı (toplu medya, iletişim, T.V. ve sinema vb.) bölümlerden mezun olduğu görülmektedir.

Son olarak katılımcıların öğretmenlik mesleğinde sahip oldukları toplam deneyim süreleri bilgileri katılımcıların %5,3'ünün (N=8) 0-11 ay, %5,3'ünün (N=8) 12-23 ay, %22,5'inin (N=34) 2-4 yıl, %49'unun (N=74) 5-10 ve %17,9'unun (N=27) 11 yıl ve daha fazla tecrübeye sahip olduğunu göstermektedir. Bu verilere bakarak katılımcıların büyük çoğunluğunun 2 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yaptıklarını söylemek mümkündür.

		F	N
Yaş	21-25	17	11,3%
	26-30	62	41,1%
	31-35	33	21,9%
	36-40	25	16,6%
	41-50	9	6,0%
	51+	5	3,3%
	Total	151	100,0%
Uyruk	Türk	112	74,2%
	Amerikan / İngiliz	32	21,2%
	Diğer (Anadili Türkçe veya İngilizce olmayan)	7	4,6%
	Total	151	100,0%
Cinsiyet	Kadın	87	57,6%
	Erkek	64	42,4%
	Total	151	100,0%
Eğitim Durumu	Lisans	69	45,7%
	Yüksek Lisans	78	51,7%
	Doktora	4	2,6%
	Doktora Sonrası	0	0,0%
	Total	151	100,0%
Öğretilen Dil	İngilizce	105	69,5%
	Türkçe	46	30,5%
	Total	151	100,0%
Lisans Eğitimi Anabilim Dalı	Eğitim	59	39,1%
	Dil ve Edebiyat	65	43,0%
	Dilbilim	8	5,3%
	Tercümanlık	6	4,0%
	Diğer (Alan dışı)	13	8,6%
	Total	151	100,0%
Toplam Öğretmenlik Deneyimi Süresi	0-11 ay	8	5,3%
	12-23 ay	8	5,3%
	2-4 yıl	34	22,5%
	5-10 yıl	74	49,0%
	11+ yıl	27	17,9%
	Total	151	100,0%

Tablo 1: Katılımcıların Bağımsız Değişkenlere Göre Dağılımı

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında katılımcıların kişisel bilgilerine dair soruların yer aldığı kişisel bilgi formuna ek olarak iki adet anket veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların öğretmenlik mesleğine dair özyeterlilik algılarını ölçmek amacı ile Schwarzer v.d. (2008) tarafınca hazırlanan Öğretmenlik Özyeterlilik ölçeği ve katılımcıların kişisel özyeterlilik algılarını ölçmek amacı ile de Ralf Schwarzer ve Matthias Jerusalem (1995) tarafından hazırlanan ve Yeşilay v.d. tarafınca Türkçe'ye çevirilen (1997) Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi ölçeği kullanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerine yaş, cinsiyet, uyruk, eğitim durumları, öğrettikleri dil, mezunu oldukları lisans anabilim dalı ve toplam öğretmenlik deneyimi süreleri bilgilerini elde etmek amacıyla hazırlanan formdur.

3.3.2. Öğretmenlik Özyeterlilik Ölçeği

1995 yılında öğretmenlik özyeterliliğini ölçmek amacı ile araştırmada kullanılan 2 özyeterlilik ölçme aracından biri olan Öğretmenlik Özyeterlilik ölçeği Schwarzer v.d. (1999) tarafınca geliştirilmiştir. Ölçeğin oluşturulmasında öncelik olarak öğretmenlik mesleğinin parçası olan bir takım öğretmenlik becerileri belirlenmiştir; bunlar meslek başarısı, meslek sürecinde beceri gelişimi, öğrenciler, veliler ve meslektaşlar ile olan sosyal etkileşim ve mesleki stres ile başa çıkma olarak verilmiştir (Schwarzer & Hallum, 2008). Belirlenen bu dört altbaşlık için öğretmenlerin farklı özyeterlilik algılarına sahip olabilecekleri düşünüldüğünden 27 adet soru içeren bir taslak Bandura'nın (1997) ortaya sürdüğü sosyal bilişsel teori çerçevesinde hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak anket yaklaşık 300 Alman öğretmene uygulanmıştır, ölçeğin içtutarlılığından ziyade güvenilirliğini artırmak amacıyla yapılan bu çalışma sonucunda belirlenen becerilerin etkili ve ekonomik şekilde ölçülebilmesi için kullanışlı 10 maddelik bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Sonuç

olarak da güvenilirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) .76 ve .82 arasında ölçülmüştür, 158 katılımcı ile uygulanan ilk tekrar ölçümde ise güvenilirlik .67 olarak, 193 katılımcının yer aldığı ikinci tekrar ölçümde ise güvenilirlik .76 olarak ölçülmüştür. Schwarzer v.d. (1999) oluşturdukları bu daha spesifik olan ölçeğin beklenen şekilde Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği'ne kıyasla daha fazla kişisel özellik bağlantısı kurma özelliğine sahip olduğunu belirtmiştir. Bunun da ayırdedici geçerlik belirteci olduğunu söyleyemişlerdir.

3.3.3. Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi

1979 yılında Matthias Jerusalem ve Ralf Schwarzer tarafından orijinal hali Almanca olarak geliştirilen Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi daha sonra yeniden düzenlenmiş ve başka araştırmacıların katılımlarıyla 26 dile çevrilerek kullanılmıştır. Yetişkinler ve ergenlik çağındaki bireylerde kullanılmak üzere tasarlanan ölçeğin oluşturulmasındaki amaç stresli yaşam olaylarına olan uyum sağlama ve günlük problemlerle başa çıkma becerilerini tahmin temelinde belirleyerek genel bir özyeterlilik değerlendirmesi yapabilmektir. İlk ölçümlerde Alman katılımcılarla çalışılmış ve yüksek iç tutarlılık değerleri gözlemlenmiştir, ayrıca düzenlenen ilk 5 örnek çalışmada güvenilirlik değerleri (Cronbach's Alpha) .82 ila .92 arasında değişiklik göstermiştir. 991 katılımcı ile yapılan tekrar ölçüm güvenilirliği ise erkek katılımcılarda .47, kadın katılımcılarda ise .63 olarak gözlemlenmiştir (Schwarzer, 2014).

Ölçeğin diğer testlerle yapılan analizlerinde örtüşmeli geçerliğe rastlanmıştır. Olumlu bağıntı özgüven (.52), iyimserlik (.49) ve iç kontrol inancı (.40) olarak belirlenmiştir. Genel kaygı (-.54), performans kaygısı (-.42), utangaçlık (-.58) ve karamsarlık (-.28) alanlarında ise olumsuz bağıntı tespit edilmiştir. Kestirim geçerliği de değerlendirilmiş ve kadınlarda özyeterliliğin özgüven (.40) ve iyimserlik (.50) ile olumlu bağıntıya sahip olduğu görülürken erkeklerde bu oranlar .20 ve .34 olarak tespit edilmiştir (Schwarzer & Jerusalem, 1995).

Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi ölçeğinin Türkçe tercümesi ise Yeşilay v.d. (1997) yılında yapılmıştır, araştırma kapsamında tercüme edilmiş ölçek Türk katılımcılara, orijinal İngilizce hali ise yabancı katılımcılara verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada kullanılmak üzere veri toplama araçlarının düzenlenmesi ve kullanılır hale getirmek üzere Türkçe ve İngilizce anketler basılı formda hazırlanmış, ayrıca çevrimiçi anket uygulaması yapmak üzere Türkçe olarak anket aktarılması yapıldıktan sonra katılımcılarla görüşülerek veri toplama için hazırlanan araçlar tanıtılmış, gönüllülük kavramı esas alınarak katılımcılardan verilen anketleri doldurmaları istenmiştir. (Ek-1, Ek-2). Katılımcıların anketleri doldurarak elden teslim etmeleri veya çevrimiçi uygulama ile cevaplamaları için 3 ay süre ayrılmış ve bu süre sonucunda elde edilen veriler araştırmada kullanılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Verilerin analiz edilmesinden önce toplanan verilerin normal dağılımlı olma değerini ölçmek için çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar iki gruba ayrılmıştır. Tablo 2’de Öğretmenlik Özyeterliliği ölçeği bileşenleri normallik testi puanları, Tablo 3’te ise Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi ölçeği bileşenlerine dair normallik testi puanları sunulmuştur. Çarpıklık katsayısı sağa-sola yığılım ile puanların normal olarak değerlendirilebilecek bir dağılımdan ne kadar çarpıklaştığını belirtir (Kan, 2011:433; Can, 2016:79).

Tabachnik ve Fidell (2007:79) çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında gözlemlenmesinin normallik varsayımını karşıladığını vurgulamıştır, buna göre her iki tabloyu da incelediğimizde değerlerin kabul edilecek aralıklarda olduğu söylenebilir.

	N	Çarpıklık	Basıklık
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	151	-,327	-,631
Sorunlarla karşılaşılrsa bile veliler ile olumlu bir ilişki sürdürebileceğime inanıyorum.	151	-,438	-,335
Çabaladığımda en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabileceğime inanıyorum.	151	-,763	,307
Zaman geçtikçe öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamada daha yeterli olacağıma inanıyorum.	151	-1,138	,886
Dikkatim dağıtıldığında bile duruşumu koruyup başarılı bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	151	-,548	,105
Kötü bir gün geçiriyor olsam bile öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamaya dair becerimin yeterliliğine inanıyorum.	151	-,426	-,677
Çabalamam durumunda öğrencilerimin kişisel ve akademik gelişimlerine olumlu etki yapacağıma inanıyorum.	151	-,898	-,182
Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	151	-,023	-,749
Öğrencilerimi yenilikçi projelere katılmaları yönünde motive edebileceğime inanıyorum.	151	-,201	-,929
Kuşkucu iş arkadaşlarımla karşı çıkmalarıyla karşılaşsam bile yenilikçi projeleri yürütebileceğime inanıyorum.	151	-,111	-1,046

Tablo 2: Öğretmen Özyeterliliği Ölçeği Değişkenleri Normallik Testi Sonuçları

	N	Çarpıklık	Basıklık
Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	151	-,339	-,352
Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	151	-,434	-,081
Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yollar bulurum.	151	-,509	,052
Ne olursa olsun üstesinden gelirim.	151	-,463	-,122
Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	151	-,294	-,638
Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	151	-,328	-,782
Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.	151	-,259	-,769
Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	151	-,694	,160
Anı olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.	151	-,484	-,207
Her zaman için bir çözümüm vardır.	151	-,485	-,399

Tablo 3: Genelleştirilmiş Özyetki Beklentisi Ölçeği Normallik Testi Sonuçları

Her iki ölçekte de bulunan Doğru Değil, Biraz Doğru, Daha Doğru ve Tümüyle Doğru cevap seçenekleri rakamsal değerler ile ifade edilmek üzere sırasıyla 1,2,3 ve 4 olarak sadeleştirilip verilerin analizi ve yorumlanması elde edilen sonuçlar üzerinden yapılmıştır. Araştırmada elde edilen verilerden her birinin analizi ve yorumlamasının gerçekleştirilebilmesi için betimsel istatistikler olarak toplam değer (N), ortalama ($\bar{X}$), standart sapma (SD) ele alınmıştır. Katılımcıların öğretmenlik ve mesleki özyeterlilik algıları ile yaş, uyruk, cinsiyet, toplam öğretmenlik tecrübesi süresi, lisans anabilim dalları ile anlamlı fark olup olmadığını keşfetmek için bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Analizlerin kolay anlaşılması, tüm verileri değerlendirmede zaman kaybedilmemesi ve alt basamaklara daha kolay ulaşılması için öncelikle değişkenler Genel Özyeterlilik ve Öğretmen Özyeterliliği olarak gruplara ayrılmıştır. Bu gruplar değişkenler ile orantılanarak analiz edilmiş, sonrasında alt başlıklara yani anketleri oluşturan parçaların analizi yapılmıştır.

Katılımcıların cevapladıkları anketler ile elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır.

DÖRDÜNDÜ BÖLÜM BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda elde edilen bulgu ve yorumlara yer verilmiştir.

4.1.Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğreten bireyler ile İngilizce öğreten bireyler arasında kişisel veya öğretmenlik özyeterlilik farklılıkları var mıdır?” olarak belirlenmiştir. Bu hususta öğretmenlerin algılarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği t-testi ile analiz edilmiştir, elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

	Öğretilen Dil	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel özyeterlilik	İngilizce	105	31,9810	4,54038	,364	,716
	Türkçe	46	31,6739	5,24957		
Öğretmen Özyeterliliği	İngilizce	105	31,0952	4,52030	-,610	,543
	Türkçe	46	31,5870	4,65511		
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	İngilizce	105	2,6476	,93006	-,975	,331
	Türkçe	46	2,8043	,85945		
Zaman geçtikçe öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamada daha yeterli olacağıma inanıyorum.	İngilizce	105	3,4762	,68071	-1,283	,202
	Türkçe	46	3,6087	,53658		
Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	İngilizce	105	2,7333	,79984	-,631	,529
	Türkçe	46	2,8261	,90196		
Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	İngilizce	105	3,1714	,68581	,338	,736
	Türkçe	46	3,1304	,68666		
Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yollar bulurum.	İngilizce	105	3,1048	,64932	-2,036	,045
	Türkçe	46	3,3696	,77053		
Her zaman için bir çözümüm vardır.	İngilizce	105	3,2381	,67259	-,008	,993
	Türkçe	46	3,2391	,76550		

Tablo 4: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Öğretilen Dil Değişkeni t-testi Bulguları

Tablo 4'e göre Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin genel özyeterlilik algıları puan ortalaması ($\bar{X} = 31,9810$) Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamasından ($\bar{X} = 31,6739$) daha yüksek çıkmış ancak görülen bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,364, p > ,05$).

İki grup karşılaştırıldığında Türkçe öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterliliği puan ortalamaları ($\bar{X} = 31,5870$) İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 31,0952$) daha yüksek çıkmıştır. Görülen bu farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(151)} = -,610, p > ,05$).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretme hususundaki öğretmen özyeterliliği puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,8043$), İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,6476$) daha yüksek olduğu fakat bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(151)} = -,975, p > ,05$).

Türkçe öğretmenlerinin zaman içerisinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik öğretmenlik özyeterliliği anlayışları puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,6087$) İngilizce öğretmenlerinin bu konudaki özyeterlilik algıları puan ortalamasına ($\bar{X} = 3,4762$) kıyasla daha yüksek olduğu ancak elde edilen bu farkın anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(151)} = -1.283, p > ,05$).

Öğretmenlerin idari sorunlar karşısında yaratıcılık ve bunun sonucunda iyi öğretmenlik yapabilme üzerine öğretmenlik özyeterliliği algılarına bakıldığında Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,8261$) İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,7333$) daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = -,631, p > ,05$).

İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten bireylerin yeni durumlar karşısındaki genel özyeterlilik algıları puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,1714$) Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,1304$) karşısında daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu farkın anlamlı olacak şekilde olmadığı ortaya çıkmıştır ($t_{(151)} = ,338, p > ,05$).

Katılımcıların onlara karşı çıktığında kendilerini kabul ettirmeye yönelik genel özyeterlilik algıları puan ortalamaları incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamasının ($\bar{X} = 3,3696$) İngilizce öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,1048$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(151)} = -2,036$, $p < ,05$).

Son olarak bireylerin her zaman bir çözüme sahip olmaya yönelik genel özyeterlilikleri incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2391$) İngilizce öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,2381$) puan ortalamalarından anlamlı olmayacak şekilde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = -,008$, $p > ,05$).

Tablo 4'teki t-testi sonuçları Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin genel özyeterlilik ve öğretmen özyeterliliği ana başlıklarında ve zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretme, zaman içerisinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılama, idari sorunlar karşısında yaratıcılık ve bunun sonucunda iyi öğretmenlik yapabilme öğretmen özyeterlilikleri yanında yeni durumlar karşısındaki ve her zaman bir çözüme sahip olma durumlarına yönelik genel özyeterlilikleri alt yeterliliklerinde anlamlı farklılığa rastlanmamıştır. Sonuçlarda katılımcılara karşı çıktığında kendilerini kabul ettirmeye ve çözüm bulmaya yönelik genel özyeterlilik algıları puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı farka rastlanmıştır. Bulgulara bakılarak Türkçe öğretmenlerinin kendilerini kabul ettirmeye yönelik çözüm ve yollar bulmada daha yeterli oldukları yorumu yapılabilir.

4.2.Araştırmanın İkinci Sorusuna Yönelik Bulgular

İkinci araştırma sorusu “Katılımcılar arasında cinsiyet değişkene göre özyeterlilik algılarında farklılık görülebilir mi?” olarak verilmiştir. Aşağıda bu soruya göre elde edilen veriler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

	Öğretilen Dil	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel özyeterlilik	Kadın	87	31,1264	4,97156	-2,328	,021
	Erkek	64	32,9219	4,25872		
Öğretmen Özyeterliliği	Kadın	87	31,1494	4,80922	-,300	,765
	Erkek	64	31,3750	4,21072		
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	Kadın	87	2,6207	,94305	-1,178	,241
	Erkek	64	2,7969	,85782		
Kötü bir gün geçiriyor olsam bile öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamaya dair becerimin yeterliliğine inanıyorum.	Kadın	87	3,3793	,66893	1,079	,282
	Erkek	64	3,2656	,59741		
Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	Kadın	87	2,8621	,82367	1,746	,083
	Erkek	64	2,6250	,82616		
Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	Kadın	87	3,0345	,70626	-2,158	,033
	Erkek	64	3,2813	,67774		
Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yollar bulurum.	Kadın	87	3,0460	,66312	-2,915	,004
	Erkek	64	3,3750	,70147		
Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	Kadın	87	3,1494	,73972	,200	,842
	Erkek	64	3,1250	,74536		

Tablo 5: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Cinsiyet Değişkeni t-testi Bulguları

Tablo 5’e göre erkek öğretmenlerin genel özyeterlilik puan ortalamalarının ($\bar{X} = 32,9219$) kadın yabancı dil öğretmenlerinin genel özyeterlilik algılarından ($\bar{X} = 31,1264$) anlamlı olacak şekilde daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = -2,328, p < ,05$).

Elde edilen bulgulara göre cinsiyetler arasında öğretmen özyeterliliği algılarında erkek katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31,3750$) kadın katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 31,1494$) daha yüksek olduğu görülmüş, ancak bu sonucun anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = -,300, p > ,05$).

Alt yetkinliklere bakıldığında ise erkek öğretmenlerin zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretme hususundaki öğretmen özyeterliliği puan ortalamaları ($\bar{X} = 2,7969$) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,6207$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen bu sonucun anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = -1,178, p > ,05$).

Aynı şekilde iki grup arasında kötü bir gün içerisinde bile öğretmenlik yapabilme becerisine yönelik öğretmen özyeterliliği algısı üzerine kadın katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3793$) erkek katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,2656$) daha yüksek seviyede olduğu; ancak elde edilen bu sonucun anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t_{(151)} = 1,079, p > ,05$).

Öğretmen özyeterliliği kategorisinde son olarak idari sorunlar karşısında yaratıcılık ve bunun sonucunda iyi öğretmenlik yapabilme üzerine özyeterlilik algısı puan ortalamalarına bakıldığında kadın katılımcıların ($\bar{X} = 2,8621$) erkek katılımcılardan ($\bar{X} = 2,6250$) daha yüksek puan ortalamalarına sahip olduğu gözlemlenebilir. Ancak bu bulgunun anlamı seviyede olmadığı tespit edilmiştir. ($t_{(151)} = 1,746, p > ,05$).

Kadın ve erkek katılımcıların beklenmeyen durumlarda nasıl davranılacağını bilme özyeterliliğine bakıldığında erkek katılımcıların puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,2813$) kadın katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,0345$) daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı seviyede olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = -2,158, p < ,05$).

İki grup incelendiğinde karşı çıkıldığında kendilerini kabul ettirmeye yönelik genel özyeterlilik algıları puan ortalamaları incelendiğinde erkek öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3750$) kadın öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,0460$) anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(151)} = -2,915, p < ,05$).

Tasarılarını gerçekleştirme ve belirlediği hedeflere ulaşma konusunda genel zyeterlilik algılarında kadın katılımcıların puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31494$) erkek katılımcıların puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,1250$) daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak elde edilen bu sonucun anlamlı seviyede olmadığı görülmüştür ($t_{(151)} = 200, p > ,05$).

Elde edilen verilere bakıldığında kadın ve erkek yabancı dil öğretmenleri arasında genel zyeterlilik ile bilinmeyen durumlarda nasıl davranılacağını bilme ve bireye karşı çıkıldığında kendini kabul ettirme durumlarında genel zyeterlilik algılarında anlamlı farka rastlanmıştır. Ancak ğretmenlik özyeterliliği, zorlayıcı öğrencilerle başarılı öğretmenlik gösterebilme, kötü bir günde başarılı öğretmenlik yapabilme, idari sorunlar karşısında yaratıcılık ve bireyin tasarılarını gerçekleştirme alanlarına dair zyeterliliklerde anlamlı farklılıklarla karşılaşılmamıştır. Bu sonuçlara bakıldığında cinsiyet değişkeninin genel zyeterlilik, bilinmeyen durumlarda ne yapacağını bilme ve karşı çıkıldığında kendini kabul ettirebilme konularında fark yarattığı ve erkek yabancı dil ğretmenlerinin kendilerini zyeterlilik açısından daha yetkin gördükleri yorumu yapılabilir. Ayrıca erkek yabancı dil ğretmenlerinin beklenmeyen durumlarda uygun davranışı sergileme açısından daha başarılı oldukları ile karşı çıkıldığında kendisini kabul ettirecek çözüm ve çareleri bulmada daha yetkin oldukları yorumunu yapmak bulgular ışığında mümkündür.

4.3.Araştırmanın Üçüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

“Bireylerin yaşları özyeterlilik kavramlarında farklılığa sebep olmaktadır mıdır?” üçüncü araştırma sorusu olarak belirlenmiştir. Bu soruya olası cevapları bulabilmek için yapılan veri incelemeleri Tablo 6’da verilmiştir. Verilerin kolay incelenebilmesi için yaş grupları ikiye ayrılarak 21-35 yaş ve 36-51+ yaş olacak şekilde sınıflandırılmıştır.

	Yaş	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel özyeterlilik	21-35	72	32,8333	4,19591	2,371	,019
	36-51+	79	31,0253	5,08132		
Öğretmen Özyeterliliği	21-35	72	31,8056	4,38833	1,450	,149
	36-51+	79	30,7342	4,66495		
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	21-35	72	2,9306	,87736	3,122	,002
	36-51+	79	2,4810	,88955		
Çabaladığımda en zorlayıcı öğrenciye bile temas kurabileceğime inanıyorum.	21-35	72	3,3750	,63772	2,468	,015
	36-51+	79	3,0759	,82853		
Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	21-35	72	2,7639	,79599	,033	,974
	36-51+	79	2,7595	,86551		
Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.	21-35	72	3,2778	,67599	2,060	,041
	36-51+	79	3,0506	,67745		
Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	21-35	72	3,2917	,65944	2,460	,015
	36-51+	79	3,0000	,78446		
Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	21-35	72	3,3194	,70863	2,090	,038
	36-51+	79	3,0633	,79003		

Tablo 6: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Yaş Değişkeni t-testi Bulguları

Tablo 6’da yer alan verilere göre 21-35 yaş aralığında bulunan yabancı dil öğretmenlerinin genel özyeterlilik algıları puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,8333$) 36-51+ yaş grubunda bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarına göre ($\bar{X} = 31,0253$) daha yüksek olarak tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgunun anlamlı seviyede olduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = 2,371$, $p < ,05$).

Öğretmen özyeterliliğine bakıldığında 21-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31,8056$) 36-51+ yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 30,7342$) daha yüksek olduğu görülebilir. Ancak elde edilen bu bulgunun anlamlı seviyede olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 1,450, p > ,05$).

Öğretmenlerin zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretme algılarına dair öğretmen özyeterlilikleri incelendiğinde 21-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ortalama olarak ($\bar{X} = 2,9306$) 36-51+ yaş grubundaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,4810$) göre daha yüksek seviyede oldukları sonucu elde edilmiştir. Ayrıca elde edilen bu bulgunun anlamlı bir fark ortaya koyduğu görülebilir ($t_{(151)} = 3,122, p < ,05$).

Bir önceki bulguyu doğrular şekilde öğretmenlerin çabalamaları durumunda zor öğrenciyle temas kurabilme becerilerine dair öğretmen özyeterlilikleri alanında 21-35 yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3750$) 36-51+ yaş grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,0759$) daha yüksek olduğu sonucu görülebilir. Elde edilen bulgunun anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 2,468, p < ,05$).

İki grup arasında idari sorunlar karşısında yaratıcılık ve bunun sonucunda iyi öğretmenlik yapabilme algısına bakıldığında özyeterlilik puan ortalamalarında 21-35 yaş grubunun ($\bar{X} = 2,7639$) 36-51+ yaş grubundan ($\bar{X} = 2,7595$) daha yüksek seviyede özyeterlilik algısına sahip olduğu görülebilir. Ancak bu sonucun anlamlı seviyede fark göstermediği sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = ,033, p > ,05$).

Yeni durumla karşılaşıldığında ne yapılacağını bilme üzerine olan özyeterlilik algıları açısından 21-35 yaş grubunun puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2778$) 36-51+ yaş grubunun puan ortalamalarına ($\bar{X} = 3,0506$) kıyasla daha yüksek olduğu ve bu farkın anlamlı seviyede olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 2,060, p < ,05$).

Bireyin tasarılarını gerçekleştirme ve belirlediği hedeflere ulaşma konusunda genel özyeterlilik algılarında da 21-35 yaş aralığındaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,2917$) 36-51+ yaş grubundaki öğretmenlerden ($\bar{X} = 3,0000$) daha yüksek puan

ortalamalarına sahip olduğu söylenebilir. Bulguların anlamlı seviyede daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = 2,460$, $p < ,05$).

Son olarak bireyin yeteneklerine olan güvenlerinden dolayı güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama özyeterlilik alanındaki algılarına bakıldığında 21-35 yaş aralığındaki katılımcıların ($\bar{X} = 3,3194$) 36-51+ yaş grubundaki katılımcılara ($\bar{X} = 3,0633$) kıyasla daha yüksek puan ortalamaları sergiledikleri tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulguların da anlamlı seviyede farklılık gösterdiği görülmüştür ($t_{(151)} = 2,090$, $p < ,05$).

Tablo 6 ile verilen bulgular incelendiğinde yaş grubu değişkenine göre öğretmenlerin güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama, tasarılarını gerçekleştirerek hedeflerine ulaşma genel özyeterlilik alanlarında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca genel özyeterlilik algıları yanında zorlayıcı öğrencilerle başarılı öğretmenlik yapabilme ve çabalanması durumunda zorlu öğrencilerle temas kurabilme öğretmenlik özyeterliliklerinde de anlamlı farklılıklar görülmüştür. Bu alanların hepsinde 21-35 yaş grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin 36-51+ yaş grubundaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterlilik ve öğretmen özyeterliliği alt yeterlilikleri seviyeleri gösterdikleri söylenebilir. Ancak genel öğretmen özyeterliliği ve idari sorunlarla baş edebilme konusundaki yaratıcılık alanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir. Elde edilen bu bulgulara göre 21 ve 35 yaşları arasında bulunan yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek genel kişisel özyeterliliğe sahip oldukları söylenebilir. Ayrıca 21 – 35 yaş arası yabancı dil öğretmenlerinin zorlayıcı öğrenciler ile daha başarılı öğretmenlik yapmada, en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabilmede daha başarılı oldukları şeklinde yorumlanabilir. 21 – 35 yaş arası yabancı dil öğretmenlerinin tasarılarını daha kolay gerçekleştirdiklerini, güçlükleri soğukkanlılıkla karşıladıkları çünkü yeteneklerine güvendiklerini ve karşılaşılan yeni durumlarda daha başarılı davrandıkları yorumunu yapmak elde edilen bulgular ile mümkündür.

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu olarak “Bireylerin mezun oldukları lisans anabilim dalı farklılıkları özyeterlilik kavramları üzerinde bir etkiye sahip midir?” seçilmiştir. Verilerin analiz edilmesinde ve eğitim geçmişlerindeki farklılıkları daha kolay kategorize etmek amacıyla katılımcılar Eğitim Fakültesi ve Diğer (Fen-Edebiyat, Dilbilim, Mütercim Tercümanlık vb.) olacak şekilde iki gruba ayrılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

	Lisans Eğ. Anabilim				t	p
	Dalı	N	$\bar{X}$	SD		
Genel özyeterlilik	Diğer	92	32,8043	4,19900	3,041	,003
	Eğitim Fk.	59	30,4576	5,22699		
Öğretmen Özyeterliliği	Diğer	92	31,4239	4,80209	,602	,548
	Eğitim Fk.	59	30,9661	4,15628		
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	Diğer	92	2,7500	,93321	,922	,358
	Eğitim Fk.	59	2,6102	,87132		
Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	Diğer	92	2,7826	,82310	,387	,699
	Eğitim Fk.	59	2,7288	,84752		
Kuşkucu iş arkadaşlarımla karşı çıkmalarıyla karşılaşsam bile yenilikçi projeleri yürütebileceğime inanıyorum.	Diğer	92	2,9565	,83749	-,325	,746
	Eğitim Fk.	59	3,0000	,74278		
Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	Diğer	92	3,2609	,60890	2,381	,019
	Eğitim Fk.	59	2,9492	,87934		
Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	Diğer	92	3,3370	,74535	3,146	,002
	Eğitim Fk.	59	2,9492	,72928		
Her zaman için bir çözümüm vardır.	Diğer	92	3,3587	,58519	2,693	,008
	Eğitim Fk.	59	3,0508	,81840		

Tablo 7: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Lisans Eğitimi Anabilim Dalı Değişkeni t-testi Bulguları

Tablo 7’de verilen bulgulara göre katılımcılar arasında Diğer (Fen Edebiyat, Dilbilim, Mütercim Tercümanlık vb.) grubuna giren öğretmenlerin genel özyeterlilik algılarında puan ortalamaları ($\bar{X} = 32,8043$) Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerinkine ($\bar{X} = 30,4576$) göre daha yüksek olduğu, ayrıca bu farkın anlamlı seviyede olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 3,041, p < ,05$).

Katılımcıların öğretmen özyeterliliği algılarına bakıldığında Diğer grubuna giren öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31,4239$) Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 30,9661$) daha yüksek olduğu görülebilir. Ancak elde edilen sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(151)} = ,602, p > ,05$).

Gruplar arasında zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretme algılarına dair öğretmen özyeterlilikleri incelendiğinde Diğer grubuna dahil olan öğretmenlerin ($\bar{X} = 2,7500$) Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlere ($\bar{X} = 2,6102$) göre daha yüksek seviyede özyeterlilik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu bulgunun anlamlı bir fark yaratacak derecede olmadığı görülmüştür ($t_{(151)} = ,922, p > ,05$).

Diğer anabilim dallarından ve Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenler arasında idari sorunlar karşısında yaratıcılık ve bunun sonucunda iyi öğretmenlik yapabilme algısına bakıldığında Diğer grubuna giren öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,7826$) Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,7288$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun anlam yaratacak seviyede yüksek olmadığı verilerle sabittir ($t_{(151)} = ,387, p > ,05$).

Ayrıca katılımcıların şüphe duyan iş arkadaşlarına rağmen yenilikçi projelerde başarı elde edebilmeye dair özyeterlilik algısı üzerinde Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,0000$) Diğer grubundaki öğretmenlere ($\bar{X} = 2,9565$) kıyasla daha yüksek özyeterlilik algılarına sahip olduğu görülmüştür. Ancak elde edilen bu sonucun anlamlı seviyede olmadığı söylenebilir ($t_{(151)} = -,325, p > ,05$).

Gruplar arasında bireyin tasarılarını gerçekleştirme ve belirlediği hedeflere ulaşma konusunda genel özyeterlilik algılarındaki farklara bakıldığında Diğer grubuna giren öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2609$) Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 2,9492$) kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu farkın anlamlı bir derecede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 2,381, p < ,05$).

Bir sonraki yeterlilik basamağı olan bireyin yeteneklerine olan güvenlerinden dolayı güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama özyeterlilik alanında Diğer grubundaki öğretmenlerin ($\bar{X} = 3,3370$) Eğitim fakültesi mezunu öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 2,9492$) göre daha yüksek olduğu, ayrıca bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir ($t_{(151)} = 3,146, p < ,05$).

Araştırmanın dördüncü sorusu bağlamında son olarak bireylerin her zaman çözüme sahip olma özyeterliliği incelendiğinde Diğer grubunda yer alan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3587$) Eğitim fakültelerinden mezun olmuş öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,0508$) daha yüksek olduğu sonucu açıkça görülebilir. Elde edilen bulgunun anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği veriler ile kanıtlanabilir ($t_{(151)} = 2,693, p < ,05$).

Bu bölümde elde edilen bulgulara göre Diğer grubundaki (Fen-Edebiyat, Dilbilim, Mütercim Tercümanlık vb.) anabilim dallarından mezun olan öğretmenlerin genel özyeterlilik ile kendi tasarıları gerçekleştirme, güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama ve her koşulda çözüm sahibi olma algılarına dair özyeterliliklerde Eğitim fakültelerinden mezun öğretmenlere kıyasla anlamlı seviyede daha yüksek özyeterliliklere sahip olduğu görülmüştür. Ancak iki grup arasında öğretmen özyeterliliği, zorlayıcı öğrenciler ile başarılı öğretmenlik uygulamaları, kuşkucu iş arkadaşlarına rağmen projeleri başarılı yürütme konularında anlamlı bir fark görülememiştir. Eldeki verileri Fen Edebiyat Fakülteleri ile Dilbilim, Mütercim Tercümanlık, İletişim vb. Anabilim Dallarından mezun olan yabancı dil öğretmenlerinin genel özyeterlilik açısından daha yüksek algılara sahip olduğu ve bu sebeple yaşantılarında daha fazla güven sergiledikleri şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu gruba giren yabancı dil öğretmenlerinin (Diğer)

tasarılarını Eğitim Fakülteleri mezunu yabancı dil öğretmenlerden daha kolay gerçekleştirerek hedeflerine ulaştıklarını söyleyebiliriz. Ayrıca Diğer grubuna dahil olan yabancı dil öğretmenlerinin yeteneklerine güvendiklerini ve bu sebeple güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama konusunda Eğitim Fakültesi mezunu yabancı dil öğretmenlerine göre daha yetkin oldukları sonucu bulgular ile ortaya sürülebilir. Ek olarak Diğer grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin her zaman çözüm yolu bulabilme konusunda daha yetkin olduklarını söylemek mümkündür.



4.5.Araştırmanın Beşinci Sorununa Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci sorusu olan “Bireylerin öğrettikleri dilin anadilleri olup olmaması bu dilin öğretiminde özyeterlilik farklılıkları doğurmakta mıdır?” sorusuna yönelik anketlerden elde edilen verilerin analiz edilmesiyle elde edilen bulgular Tablo 8’de verilmiştir. Katılımcıların öğrettikleri dil ve uyruk bilgileri karşılaştırılarak öğrettikleri dillerin anadil olup olmadığı bilgisi oluşturularak analiz bu yeni veri üzerinden yapılmıştır.

	Öğretilen dil Anadil mi?	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel özyeterlilik	Evet	74	32,3784	4,64257	1,247	,214
	Hayır	77	31,4156	4,83776		
Öğretmen Özyeterliliği	Evet	74	31,3243	4,76606	,209	,835
	Hayır	77	31,1688	4,36615		
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	Evet	74	2,8784	,84323	2,471	,015
	Hayır	77	2,5195	,94047		
Çabaladığımda en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabileceğime inanıyorum.	Evet	74	3,1757	,66945	-,685	,495
	Hayır	77	3,2597	,83355		
Öğrencilerimi yenilikçi projelere katılmaları yönünde motive edebileceğime inanıyorum.	Evet	74	3,0811	,77206	,936	,351
	Hayır	77	2,9610	,80200		
Bana karşı çıktığında kendimi kabul ettirecek çare ve yollar bulurum.	Evet	74	3,2973	,69695	1,952	,053
	Hayır	77	3,0779	,68376		
Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.	Evet	74	3,3378	,68800	1,544	,125
	Hayır	77	3,1688	,65700		
Her zaman için bir çözümüm vardır.	Evet	74	3,3378	,68800	1,723	,087
	Hayır	77	3,1429	,70177		

Tablo 8: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Anadil Öğretme Durumu Değişkeni t-testi Bulguları

Öğretmenlerin öğrettikleri dilin anadilleri olup olmama durumlarına dair verilere bakıldığında Evet (Öğrettiğim dil anadilim.) yanıtı veren öğretmenlerin ($\bar{X}$ = 32,3784) Hayır (Öğrettiğim dil anadilim değil.) olarak yanıtlayan öğretmenlere göre ($\bar{X}$ = 31,4156) daha yüksek genel özyeterlilik algıları gösterdikleri görülmüştür.

Ancak bu farkın anlamlı seviyede olmadığı sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = 1,247$, $p > ,05$).

Öğretmen özyeterliliğine bakıldığında Evet grubuna giren öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31,3243$) Hayır grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 31,1688$) daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlam belirtecek derece olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,209$, $p > ,05$).

Zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretme algılarına dair öğretmen özyeterlilikleri açısından Evet grubuna üye olan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,8784$) Hayır grubunda yer alan öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 2,5195$) kıyasla daha yüksek olduğu sonucu tespit edilmiştir. Ayrıca bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olduğu yargısına ulaşılmıştır ($t_{(151)} = 2,471$, $p < ,05$).

Ancak öğretmenlerin verdiği yanıtlar doğrultusunda çabalamaları durumunda en zorlu öğrenciyle bile temas kurabilme hususundaki özyeterliliklerini incelediğimizde Hayır grubunda bulunan öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2597$) Evet grubundaki öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,1757$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Ek olarak bu sonucun anlamlı seviyede farklı olmadığı sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = -,685$, $p > ,05$).

Öğretmenlik özyeterlilikleri arasında bulunan öğrencileri yenilikçi projelere katılmaya motive edebilme üzerine özyeterlilik algıları üzerine Evet grubu öğretmenlerin puan ortalamalarında ($\bar{X} = 3,0811$) Hayır grubu öğretmenlerin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 2,9610$) göre daha yüksek sonuç elde edilmiştir. Fakat bu sonucun anlamlı seviyede olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,936$, $p > ,05$).

İki grup arasında bireye karşı çıkılması durumunda kendilerini kabul ettirmeye yönelik çare ve yollar bulma genel özyeterlilik algıları arasında Evet grubu öğretmenlerin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2973$) Hayır grubu öğretmenlerin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,0779$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak ulaşılan bu sonucun anlamlı seviyede farklı olmadığı elde edilmiştir ($t_{(151)} = 1,952$, $p > ,05$).

Öğretmenlerin karşılaştıkları ani olayları çözebilme becerilerine dair özyeterlilikleri açısından Evet grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3378$) Hayır grubundaki yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 3,1688$) kıyasla daha yüksek olduğu bulgusu elde edilmiştir. Lakin elde edilen bu bulgunun anlamlı düzeyde daha yüksek olmadığı sonucuna varılmıştır ($t_{(151)} = 1,544, p > ,05$).

Beşinci araştırma sorusu bağlamında bireylerin her zaman çözüme sahip olma özyeterliliklerine bakılmış ve Evet grubunda yer alan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3378$) Hayır grubunda bulunan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,1429$) daha yüksek olduğu verilerle belirlenmiştir. Fakat elde edilen bu sonucun anlam yaratacak düzeyde daha yüksek olmadığı görülmüştür ($t_{(151)} = 1,723, p > ,05$).

Tablo 8’de yer alan bulgulara bakıldığında öğretilen dilin bireyin Anadili olup olmama değişkenine göre dilin anadili olan öğretmenlerin genel özyeterlilik ve öğretmen özyeterlilikleri açısından ve ayrıca öğretilen dilin anadili olmayan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu ancak bu farkın anlam yaratacak seviyede daha yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca anadilin öğretilmesi durumu üzerine yapılan gruptandırma Evet grubuna dahil olan öğretmenlerin Hayır grubunda yer alan öğretmenlere kıyasla daha yüksek öğrencilere yenilikçi projelere katılma konusunda motivasyon sağlama, bireyin kendisine karşı çıktığında kendisini kabul ettirebilme, ani durumlar karşısında çözüm bulabilme ve her zaman çözüme sahip olabilme özyeterlilik algılarına sahip oldukları görülmüştür. Ancak bu farklılığın da anlamlı derecede daha yüksek olmadığı belirlenmiştir. Ek olarak Hayır grubundaki öğretmenlerin Evet grubundaki öğretmenlerden daha yüksek seviyede çabalanması durumunda zorlayıcı öğrencilerle temas kurabilmeye dair özyeterlilik algıları olduğu fakat bu farkın anlam yaratacak seviyede olmadığı tespit edilmiştir. Zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini başarılı öğretebilme özyeterliliğinde Evet grubu öğretmenlerinin Hayır grubu öğretmenlerinden daha yüksek algıya sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bulgunun anlamlı seviyede daha yüksek olduğu

tespit edilmiştir. Öğrettiği yabancı dil anadili olan öğretmenlerin zorlayıcı öğrencilere ders içeriğini daha başarılı öğrettikleri yorumunu yapmak mümkündür.



4.6. Araştırmanın Altıncı Sorusuna Yönelik Bulgular

Altıncı araştırma sorusu olan “Öğretmenler arasında toplam meslek tecrübesi süresi farkı herhangi bir özyeterlilik farkına sebep olmakta mıdır?” üzerine elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir. Öğretmenler mesleklerinde toplam tecrübe süreleri açısından 0 Ay-4 Yıl ve 5-11+ yıl olacak şekilde iki gruba ayrılarak özyeterlilik algıları incelenmiştir.

	Öğretmenlik Tecrübesi Süresi	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel özyeterlilik	5-11+ Yıl	101	32,0396	4,66674	,558	,578
	0 Ay-4 Yıl	50	31,5800	4,95321		
Öğretmen Özyeterliliği	5-11+ Yıl	101	31,5149	4,56643	1,035	,302
	0 Ay-4 Yıl	50	30,7000	4,51867		
En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	5-11+ Yıl	101	2,8317	,91727	2,672	,008
	0 Ay-4 Yıl	50	2,4200	,83520		
Çabaladığımda en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabileceğime inanıyorum.	5-11+ Yıl	101	3,3168	,69182	2,302	,023
	0 Ay-4 Yıl	50	3,0200	,84491		
Kötü bir gün geçiriyor olsam bile öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamaya dair becerimin yeterliliğine inanıyorum.	5-11+ Yıl	101	3,3465	,62347	,419	,676
	0 Ay-4 Yıl	50	3,3000	,67763		
Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	5-11+ Yıl	101	3,3069	,62837	,617	,538
	0 Ay-4 Yıl	50	3,2400	,62466		
Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.	5-11+ Yıl	101	3,2079	,66808	1,635	,104
	0 Ay-4 Yıl	50	3,0000	,85714		
Her zaman için bir çözümüm vardır.	5-11+ Yıl	101	3,2574	,70219	,473	,637
	0 Ay-4 Yıl	50	3,2000	,69985		

Tablo 9: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Toplam Öğretmenlik Tecrübesi Süreleri Değişkeni t-testi Bulguları

Tablo 9’da verilen veriler incelendiğinde genel özyeterlilik açısından 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 32,0396$) 0 ay – 4 yıl arası tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 31,5800$) daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ancak bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,558$, $p > ,05$).

Öğretmen özyeterliliği puan ortalamalarına bakıldığında 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip öğretmenlerin ($\bar{X} = 31,5149$) 0 ay – 4 yıl tecrübeye sahip öğretmenlere ($\bar{X} = 30,7000$) kıyasla daha yüksek seviyede algılara sahip olduğu; ancak bu farkın anlamlı derecede daha yüksek olmadığı sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = 1,035, p > ,05$).

En zorlayıcı öğrenciye bile ders içeriğini başarılı şekilde öğretebilme konusunda özyeterlilik algılarında 5 – 11+ yıl öğretmenlik tecrübesi süresi olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,8317$) 0 ay – 4 yıl öğretmenlik tecrübesi süresi olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 2,4200$) kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olduğu söylenebilir ($t_{(151)} = 2,672, p < ,05$).

Öğretmenlerin çabaladıklarında en zorlayıcı öğrenci ile bile temas kurabileceklerine dair özyeterlilikleri incelendiğinde 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3168$) 0 ay – 4 yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinden ($\bar{X} = 3,0200$) daha yüksek özyeterlilik seviyesi gösterdikleri belirlenmiştir. Ayrıca bu farkın anlam ortaya koyacak düzeyde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 2,302, p < ,05$).

İki grup arasında kötü bir gün içerisinde bile öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayarak başarılı bir öğretmenlik yapabilme becerisine yönelik özyeterlilik algılarına bakıldığında 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3465$) 0 ay – 4 yıl toplam tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,3000$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bu bulgunun anlamlı bir fark yaratacak seviyede daha yüksek olmadığı sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = ,419, p > ,05$).

Öğretmenlerin gayret etmeleri durumunda güç sorunların çözümünü bulabilmeye yönelik özyeterlilik algıları açısından 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3069$) 0 ay – 4 yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,2400$) karşısında daha

yüksek olduğu görülebilir. Buna rağmen elde edilen bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,617, p > ,05$).

Gruplar arasında tasarılarını gerçekleştirme ve belirlediği hedeflere ulaşma konusunda genel özyeterlilik algılarındaki farklılıklar 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,2079$) 0 ay – 4 yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinden ($\bar{X} = 3,0000$) daha yüksek özyeterlilik algısı seviyeleri olduğunu göstermektedir. Ancak elde edilen bu bulgunun anlamlı bir fark olacak derecede daha yüksek olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($t_{(151)} = 1,635, p > ,05$).

Yabancı dil öğretmenlerinin her zaman için bir çözümü bulundurmaları üzerine özyeterlilik algıları açısından 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2574$) 0 ay – 4 yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,2000$) daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak bu farkın anlamlı bir seviyede daha yüksek olmadığı sonucu elde edilmiştir ($t_{(151)} = ,473, p > ,05$).

Tablo 9'daki veriler ve bunların doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında 5 – 11+ yıl öğretmenlik tecrübesi süresine sahip olan yabancı dil öğretmenlerinin 0 ay – 4 yıl öğretmenlik tecrübesine sahip olan yabancı dil öğretmenlerine kıyasla daha yüksek genel özyeterlilik ve öğretmen özyeterlilik algılarına sahip oldukları, ancak bu farkın anlamlı seviyede olmadığı sonucuna rastlanmıştır. Ayrıca 5 – 11+ yıl tecrübeli yabancı dil öğretmenlerinin kötü bir günde öğrenci ihtiyaçlarını giderme becerisinin yeterliliği, güç sorunların çözümünü gayret ile bulabilme, bireyin tasarılarına ulaşma ve hedeflerini gerçekleştirme ile her zaman çözüme sahip olma alanlarında da 0 ay – 4 yıl tecrübeli yabancı dil öğretmenlerine kıyasla daha yüksek özyeterlilik algısına sahip oldukları görülmüştür. Fakat bu farkların anlamlı bir düzeyde olmadığı sonucu belirlenmiştir. En zorlayıcı öğrencilere bile ders içeriğinin tümünün başarılı şekilde öğretebileceğine ve çabaladıklarında en zorlu öğrenciyle bile temas kurabileceklerine dair özyeterlilikleri açısından 5 – 11+ yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinin 0 ay – 4 yıl tecrübeye sahip yabancı dil öğretmenlerinden daha yüksek seviyeler gösterdikleri ve elde edilen bu farkların anlamlı derecede olduğu sonucuna rastlanmıştır. Bu sonuçlar ile öğretmenlik

tecrübesi arttıkça yabancı dil öğretmenlerinin en zorlayıcı öğrenciye bile ders içeriğini daha başarılı öğrettikleri ve çabaladıklarında en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabilmede daha kolay sonuca ulaştıkları yorumunu yapabiliriz.



4.7.Araştırmanın Yedinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırmada yedinci olarak “Bireylerin kişisel özyeterlilik seviyeleri ile öğretmenlik özyeterlilik seviyeleri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusu sorulmuştur. Bu soru sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da verilmiştir. Gruplandırma yapabilmek için Genel Özyeterlilik algıları puan ortalamaları 32 ve daha yüksek olan öğretmenler ortalamaya göre yüksek genel özyeterlilik algısı sergileyen grup olarak belirlenmiştir. Katılımcı yabancı dil öğretmenleri iki gruba ayrılarak 32 ve daha fazla ile 32’den az olacak şekilde sınıflandırılmışlardır.

	Genel Özyeterlilik Algısı	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Öğretmen Özyeterliliği	32 ve daha fazla	77	33,4156	3,93483	6,825	,000
	32’den az	74	28,9865	4,03917		

Tablo 10: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Genel Özyeterlilik Değişkeni t-testi Bulguları

Tablo 10’a göre öğretmen özyeterliliği açısından genel özyeterlilik algısı ortalamaları 32 ve daha fazla olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 33,4156$) genel özyeterlilik ortalamaları 32’den az olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 28,9865$) daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek fark gösterdiği tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,000$, $p < ,05$). Bu sonuç ile kişinin genel özyeterliliği arttıkça öğretmen özyeterliliğinin de arttığını yorumunu yapmak yanlış olmayacaktır.

4.8.Araştırmanın Sekizinci Sorusuna Yönelik Bulgular

Sekizinci ve son olarak “Bireylerin eğitim seviyeleri özyeterlilik seviyelerinde farklılığa sebep olmakta mıdır?” sorusu araştırma kapsamında sorulmuştur. Araştırmaya katılan yabancı dil öğretmenlerinin sınıflandırılmasında birinci grubu olarak “lisans mezunu”, ikinci grup olarak da “lisansüstü eğitimi (yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası) tamamlamış” verilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 11’de verilmiş ve sonrasında ele alınmıştır.

	Eğitim Seviyesi	N	$\bar{X}$	SD	t	p
Genel özyeterlilik	Lisansüstü E.	82	32,1951	4,65458	,867	,387
	Lisans	69	31,5217	4,87373		
Öğretmen Özyeterliliği	Lisansüstü E.	82	31,9512	4,27136	2,102	,037
	Lisans	69	30,4058	4,75988		
Çabaladığımda en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabileceğime inanıyorum.	Lisansüstü E.	82	3,3659	,67609	2,662	,009
	Lisans	69	3,0435	,81231		
Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.	Lisansüstü E.	82	2,8902	,81659	2,099	,037
	Lisans	69	2,6087	,82636		
Kuşkuucu iş arkadaşlarıma karşı çıkmalarıyla karşılaşsam bile yenilikçi projeleri yürütebileceğime inanıyorum.	Lisansüstü E.	82	3,0366	,76085	1,057	,292
	Lisans	69	2,8986	,84270		
Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.	Lisansüstü E.	82	3,1707	,71673	,602	,548
	Lisans	69	3,1014	,68909		
Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.	Lisansüstü E.	82	3,3537	,59570	1,480	,141
	Lisans	69	3,2029	,65484		
Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.	Lisansüstü E.	82	3,2195	,73744	,599	,550
	Lisans	69	3,1449	,79104		

Tablo 11: Yabancı Dil Öğretmenlerinin Özyeterlilik Algılarının Eğitim Seviyeleri Değişkeni t-testi Bulguları

Katılımcıların genel özyeterlilik algılarına bakıldığında lisansüstü eğitimlerini tamamlayan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 32,1951$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 31,5217$) daha

yüksek olduğu belirlenmiştir. Ancak elde edilen bu sonucun anlam yaratacak seviyede daha yüksek olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,867$, $p > ,05$).

Öğretmen özyeterliliklerinde lisansüstü eğitimlerini tamamlayan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 31,9512$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 30,4058$) kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun anlamlı seviyede daha yüksek olduğu görülmüştür ($t_{(151)} = 2,102$, $p < ,05$).

Tablo 11'deki veriler ışığında katılımcıların çabaladıklarında en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabilmeye yönelik özyeterlilik algılarında lisansüstü eğitimlerini tamamlamış yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,3659$) lisans mezunu olan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,04535$) daha yüksek olduğu sonuca ulaşılmıştır. Elde edilen bulgunun anlamlı seviyede daha yüksek olduğu tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 2,662$, $p < ,05$).

Öğretmenlik özyeterliliği alt kavramlarından olan idari sorunlar karşısında yaratıcı çözümler üreterek iyi bir öğretmen olabilmeye dair yeterlilikte lisansüstü eğitimini tamamlamış yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 2,8902$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 2,6087$) daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonucun anlamlı biçimde daha yüksek olduğu bulunmuştur ($t_{(151)} = 2,099$, $p < ,05$).

Eldeki projeleri kuşkucu iş arkadaşlarının karşı çıkmalarına rağmen başarılı biçimde yönetebilme konusunda özyeterlilik algısına baktığımızda lisansüstü eğitimini tamamlamış yabancı dil öğretmenlerinin ortalamalarının ($\bar{X} = 3,0366$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin ortalamalarına ($\bar{X} = 2,8986$) kıyasla daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Elde edilen bu farkın anlam belirtecek düzeyde olmadığını Tablo 11'deki verilerle kanıtlayabiliriz ($t_{(151)} = 1,057$, $p > ,05$).

Katılımcıların oluşturduğu gruplar arasında beklenmeyen durumlarda nasıl davranılacağını bilme özyeterliliği incelendiğinde lisansüstü eğitimini tamamlayan yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,1707$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarından ($\bar{X} = 3,1014$) daha yüksek olduğu sonucu

elde edilmiş. Fakat bu sonucu anlamlı seviyede daha yüksek olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = ,602, p > ,05$).

Araştırmada yer alan yabancı dil öğretmenlerinin güç sorunların çözümlerini gayret göstermeleri durumunda her zaman başarmalarına yönelik özyeterlilik algıları arasında Lisansüstü eğitimini tamamlamış yabancı dil öğretmenlerinin ($\bar{X} = 3,3537$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamaları ($\bar{X} = 3,2029$) ile karşılaştırıldığında daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak veriler doğrultusunda ulaşılan bu sonucun anlam yaratacak bir farklılıkta olmadığı tespit edilmiştir ($t_{(151)} = 1,480, p > ,05$).

Son olarak bireylerin yeteneklerine olan güvenlerinden kaynaklanan güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama özyeterliliklerinde lisansüstü eğitimini tamamlamış yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarının ($\bar{X} = 3,2195$) lisans mezunu yabancı dil öğretmenlerinin puan ortalamalarına ($\bar{X} = 3,1449$) kıyasla daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu sonucun anlamlı düzeyde farklı olmadığına ulaşılmıştır ($t_{(151)} = ,599, p > ,05$).

Tablo 11’de genel özyeterlilik açısından lisansüstü eğitimi tamamlamış olmak veya lisans mezunu olmak değişkenlerince anlamlı bir farkla rastlanmamıştır. Bunun yanında eğitim seviyesi değişkeninin kuşkucu çalışma arkadaşlarına rağmen projeleri yürütebilme, beklenmeyen durumlarda ne yapılacağını bilme, güç sorunların çözümünü gayret ile bulabilme ve yeteneklere olan güven sayesinde güçlükleri soğukkanlılıkla karşılama özyeterlilikleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna rastlanmıştır. Öte yandan eğitim seviyesi öğretmen yeterliliği ile çabalandığında en zorlayıcı öğrenciye ulaşabilme ve idari sorunlar karşısında yaratıcı çözümler bularak iyi öğretmenlik sergileyebilme konularında anlamlı düzeyde değişiklik gösterdiği sonucuna rastlanmıştır. Bu sonuçlar ışığında yabancı dil öğretmenlerinin eğitim seviyeleri arttıkça öğretmenlik konusunda daha fazla özyeterliliğe sahip oldukları ayrıca zorlayıcı öğrencilerle daha kolay temas kurabildikleri ve idari sorunları çözmede daha yaratıcı davranarak daha iyi öğretmenlik yapabildikleri yorumunu yapmak mümkündür.

BEŞİNCİ BÖLÜM TARTIŞMA

Araştırmanın beşinci bölümünde bir önceki bölümde ele alınarak analiz edilen ve yorumlanan veriler üzerinde alandaki öncül çalışmalardan faydalanılarak karşılaştırmalar ve tartışmalar sunulmuştur.

Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretmenler arasında genel özyeterlilik ve öğretmen özyeterliliği farkları incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine kıyasla öğretmenlik özyeterliliğinin alt yeterliliklerinden olan karşı çıktığında kendisini kabul ettirebilmeye dair algılarının anlamlı şekilde daha yüksek olduğu anlaşılmıştır. Bu yabancı dil olarak Türkçe öğretmenliği eğitimi verecek bir lisans programı olmaması ile açıklanabilir. Lisans eğitimi esnasında gereken yöntem, materyal ve pedagoji eğitimini alma hususunda eksiklik yaşayan öğretmenlerin mesleğe başlayınca bu eksiklikleri gidermek adına daha fazla kişisel gelişim sergiledikleri şeklinde yorum yapmak açıklayıcı olabilir. Ayrıca Bandura (1977) kişisel tecrübelerin en önemli özyeterlilik kaynağı olduğunu söylemiştir. Olumlu ve olumsuz deneyimler kişinin özyeterlilik kavramının oluşmasında ve sonrasında gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu yüzden yabancı dil olarak Türkçe öğretmenleri kişisel deneyimlerinde lisans eğitim programının eksikliğinin sebep olduğu olumsuz veya kişisel çalışmaları sonucu elde ettikleri başarılarından gelen olumlu tecrübeler ile oluşan daha yüksek özyeterlilik algıları gösterebilirler. Bir başka sebep olarak da yabancı dil olarak Türkçe eğitiminde İngilizce eğitime kıyasla daha az sayıda bulunan hazır materyal havuzunu gösterebiliriz. İngilizce öğretmenleri kullanmak istemeleri halinde büyük yayınevlerinin, diğer İngilizce öğretmenlerinin veya anonim kişi ve kuruluşların hazırladığı neredeyse sayısız miktarda ders kaynağına kolayca ulaşabilmektedirler. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin ulaşabildikleri hazır ders materyali sayısı İngilizce materyallere kıyasla çok düşük seviyededir. Bu durumda Türkçe öğretmenlerinin kullanacakları materyalleri kendileri hazırlamaları veya uygun materyalleri ders içeriğine uyarlayarak kullanmaları gerekmektedir. Bu da yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin sahip oldukları yüksek özyeterlilik algısı düzeylerini açıklayabilir.

Cinsiyet değişkenine göre yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik algılarındaki farklılıklara bakıldığında erkek yabancı dil öğretmenlerinin kadın

yabancı dil öğretmenlerine kıyasla anlamlı derecede daha yüksek genel öğretmenlik algılarına sahip olduğu sonucu elde edilmiştir. Cinsiyet değişkeninin anlamlı fark gösterdiği bir alt basamak da beklenilmeyen durumlarda nasıl davranılacağına dair genel özyeterlilik algılarıdır; erkek yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek özyeterlilik gösterdikleri söylenebilir. Ek olarak cinsiyet değişkeninin bireyin beklenmeyen durumlarla başa çıkabilme becerisine dair özyeterlilik algısının oluşumunda ve seviyesinde anlamlı şekilde etki ettiği söylenebilir. Bu üç alanda görülen anlamlı farklılıklar Özdemir (2008), Demirtaş, v.d., (2011) ile Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarıyla desteklenmektedir. Ancak alandaki bazı çalışmalar (Üstüner v.d., 2009; Yılmaz, v.d., 2017; Ekinci, 2013) bu sonuçlar ile çelişen bulgular içermektedir.

Araştırmada sonrası incelenen soru katılımcıların yaş değişkenlerinin özyeterlilik seviyelerine etki edip etmediğidir. Genel özyeterlilik algılarında, zorlayıcı öğrencilere ders içeriğinin tümünün başarılı olarak öğretilmesinde, idari sorunları çözmede, yeni durumlarda nasıl hareket edeceğini bilmede, öz tasarılarını gerçekleştirmede ve becerilerine güvenme sayesinde güçlükler karşısında zorlanmama konularında elde edile veriler üzerinde yapılan incelemelerce 21-35 yaş grubundaki öğretmenlerin mesleği paylaştıkları farklı yaşlardaki yabancı dil öğretmenlerinden daha yetkin oldukları gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu fark mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin araştırmada anlatılan 21inci yüzyıl becerileri (P21, 2007) ve 21inci yüzyıl öğretmen becerileri (P21, 2010) konularında daha başarılı oldukları ile açıklanabilir. Öğretmenlerin MEB ve YÖK tarafından şekillendirilen yeni öğretmen yetiştirme programlarından mezun olmaları, MEB bünyesinde çalışmaya başladıktan sonra bakanlıkça düzenlenen hizmetiçi eğitimler veya çalıştıkları kurumlarca verilen çeşitli eğitimler ile daha yetkin durumda oldukları düşüncesi de bulguyu açıklar niteliktedir. 21-35 yaş arasındaki belirtilen alanlarda yüksek yetkinlik gösteren bireylerin doğdukları yıllar; yaşadıkları, eğitimlerini tamamladıkları ve karakterlerini şekillendirdikleri toplumlar 21inci yüzyıl değişikliklerini birinci elden görmelerini sağlamıştır. Bu da çağımızın beceri ve yeterliliklerine daha hazır olmalarını sağlamış olabilir. Aynı zamanda yalnızca yaş değişkenine bakıldığı için burada genel öğretmenlik tecrübesinden bahsetmek doğru

olmayacaktır, çünkü mesleğe yeni başlamasına rağmen diğer yaş gruplarında olan öğretmenler de araştırmaya katılmıştır. Elde edilen bu sonuç alanda yapılan bazı araştırmalarla çelişmektedir. Lesha (2017) öğretmenlerin yaş ile daha yüksek özyeterlilik seviyeleri gösterdiklerini söylemiş ve özellikle zorlayıcı öğrenciler veya diğer sorunların olduğu sınıflarda sınıf kontrolü becerisinin zamanla geliştiğini belirtmiştir. Ghanizadeh ve Moafian (2009) de yaptıkları araştırmada bunun tersi sonuçlara yer vermişlerdir. Alanda araştırma yapan Klassen ve Chiu (2010) ise öğretmenlerde yaş ile özyeterlilik seviyelerinin azalarak iş stresi ve özgüven sorunları yaşandığını söylemişlerdir; araştırma kapsamında bulguların uyuştuğunu söylemek mümkündür.

Dördüncü soru olarak yabancı dil öğretmenlerinin mezun oldukları anabilim dalı değişkeninin özyeterlilik algıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Yapılan incelemelerde yalnızca genel özyeterlilik algılarının yanı sıra katılımcıların tasarımlarını gerçekleştirerek hedeflerine ulaşma ve güçlükleri kendilerine duydukları güven sayesinde aşabilme alanlarına dair özyeterliliklerinde anlamlı düzeyde farklılık görülmüştür. Fen Edebiyat Fakülteleri bünyesindeki Dil ve Edebiyat Bölümleri, Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı, Dilbilim Anabilim Dalı, İletişim v.b. gibi anabilim dallarından mezun olan yabancı dil öğretmenlerinin belirtilen alt basamaklarda ve genel kişisel özyetki bağlamında daha yetkin oldukları veriler ışığında söylenebilir. Bu durum eğitim fakültesinde okuyan bireylerin lisans eğitimleri boyunca aldıkları pedagojik derslere (Eğitim Psikolojisi, Özel Öğretim v.b.) rağmen daha yetkin olduklarını göstermektedir. Bu fark diğer anabilim dallarından mezun öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce en az formasyon eğitimi almak zorunda olmaları ile açıklanabilir. Zira formasyon eğitimlerinde güncel yöntem ve metodlar 21inci yüzyıl yeterliliklerini karşılamaları açısından değerlendirilerek verilmektedir (MEB, 2017). Ayrıca eğitim fakültelerinden mezun olmayan öğretmenlerin gereken eğitimi lisans eğitimleri sürecinde almadıklarını öz değerlendirmeleri sonucunda düşünerek daha fazla konferans, çalıştay ve diğer türde meslek içi eğitimlere katılarak yetkinlik kazandıklarını söylemek mümkün olabilir. Elde edilen bulgular Üstüner (v.d., 2009) ve Şengül'ün (2018) araştırmalarında verilen sonuçlar ile çelişmektedir.

Yabancı dil öğretmenlerinin öğrettikleri dilin anadilleri olup olmaması değişkeninin genel ve öğretmenlik özyeterliliklerine etkileri incelenmiştir. Bu incelemeler sonucunda zorlayıcı öğrencilerle bile ders içeriğinin tamamını başarılı şekilde öğretebilme becerisi dışında anlamlı farka rastlanmamıştır. Yalnızca bu husustaki yeterlilikte anadilini yabancı dil olarak öğretmenlerin daha yetkin olduğu sonucu elde edilmiştir ve elde edilen fark anlamlı düzeyde değişiklik göstermektedir. Bu durum öğretmenlerin zorlu durumlarda kendi yaşantılarından, eğitim geçmişlerinden ve anadilleri üzerindeki genel bilgi birikimlerinden kaynaklanabilir. Bunun dışındaki bulgulara bakarak anadili farklı olsa da öğrettikleri dil aynı yabancı dil öğretmenlerin özyeterliliklerinin benzer seviyede olduğu sonucunu çıkarabiliriz. Elde edilen sonuç Merç (2015) tarafından öne sürülen anadili olmayan bir dili öğreten yabancı dil öğretmenlerinde yabancı dil olması sebebiyle oluşan düşük özyeterlilik ve yüksek kaygı seviyeleri sonucu ile çelişmektedir.

Altıncı soruda verilen toplam meslek tecrübesi değişkeninin özyeterlilik algıları üzerinde olası etkileri incelenmiştir. İki alt basamakta anlamlı farka rastlanmış, bunun dışında tecrübe grupları arasında özyeterlilik farklılıkları görülmemiştir. 5 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapan yabancı dil öğretmenlerinin en zorlayıcı öğrencilere bile ders içeriğini başarılı biçimde öğretebilme ile çabaladıklarında en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabilmeye dair özyeterlilik algılarının daha az tecrübeli öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğu sonucu veriler ile tespit edilmiştir. Mehmood (2019) mesleğin ilk yıllarında olan öğretmenlerin olumlu veya olumsuz tecrübelerden yoksun olacakları için özyeterlilik algılarının oluşmasında ve gelişmesinde daha dezavantajları konumda olabileceklerini belirtmiştir. Bandura (1994) kişinin kendi tecrübelerini en önemli özyeterlilik kaynağı olarak betimlemiştir, bundan yola çıkarak mesleğin başında olan öğretmenlerin gereken tecrübeleri edinemedikleri için daha düşük özyeterlilik algılarına sahip olduklarını söyleyebiliriz. Yabancı dil öğretmenlerinin kullandıkları materyallerin sürekli olarak geliştirilip değiştirilmesi ve ayrıca materyalleri hazırlayan yayınevlerinin yeni teknoloji ve yöntemler ile içerik oluşturmaları bu alanda sürekli bir güncellik sağlamaktadır. Diğer öğretmenlere kıyasla yabancı dil öğretmenlerinde bu husustan dolayı farklı özyeterlilik algıları tecrübe değişkeni ile

ilişki içerisinde olabilir. Saracaloğlu v.d. (2010) tarafından yayınlanan makalede öğretmenlerin özyeterlilik algılarının mesleki kıdemlerine göre anlamlı farklılık gösterdiğini ve orta düzeyde toplam süre öğretmenlik tecrübesine sahip bireylerin daha yüksek özyeterlilik algılarına sahip oldukları belirtilmiştir. Ayrıca Ghanizadeh ve Moafian (2009), Güven ve Çakır (2012), Şengül (2018) ile eserlerinde bu bulguları destekler sonuçlara yer vermiştir. Ancak araştırmada elde edilen sonuçlar alanda yapılan bazı çalışmalar ile çelişmektedir. Darling-Hammond (2000) makalesinde öğretmenlerin deneyimleri ve özyeterlilik seviyesinin olumsuz bağıntı içerisinde olduğunu söylemiş ve zamanla daha az özyeterlilik algılarının öğretmenlerce ifade edildiğini belirtmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcı yabancı dil öğretmenlerinin genel kişisel özyeterlilik seviyeleri ile öğretmenlik özyeterlilikleri karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırmaya dair veriler sunulmuş ve bu verilerin yorumlanması ile ikisi arasında bağıntı görülmüştür. Bulgular daha yüksek kişisel özyeterlilik algısı bulunan yabancı dil öğretmenlerinin öğretmenlik açısından da daha yüksek özyeterlilik algıları olduğunu kanıtlar niteliktedir. Bunu bireyin kendisi ve becerilerine olan güvenin meslek yaşantılarına olumlu katkı sağlaması ile açıklayabiliriz. Mehmood (2019) yüksek özyeterliliğin bireyin davranışlarına olumlu katkı yapabileceğini söylemiştir. Vera (v.d., 2012) ise yüksek özyeterliliğin mesleki tükenmişliği engelleyeceğini belirtmiştir ve bireyin mesleğine yönelik güdülenmesini artıracaklarını eklemiştir. Bandura (1989) yüksek özyeterlilik ile bireylerin mesleki zorluklardan kaçmayacaklarını ileri sürerek ikisi arasında olumlu ilişki olduğunu içeren ifadeler kullanmıştır. Alandaki öncül araştırmalara bakarak elde edilen sonucun uyuştuğunu söylemek mümkündür.

Son olarak eğitim düzeyi değişkeninin yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik algılarına etkilerini incelemek üzere yapılan analizlere göre idari sorunları çözmede yaratıcılık göstererek iyi bir öğretmenlik yapma ve öğretmen özyeterliliği alanlarında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Sonuçlara göre eğitim seviyesi arttıkça yabancı dil öğretmenlerinin öğretmen özyeterliliklerinin de arttığını söylemek veriler ışığında doğru olacaktır. Alanlarında eğitim aldıkça, başka bir deyişle alanlarında uzmanlaştıkça öğretmenlerin yaptıkları işe dair kendilerini daha

yetkin hissetmeleri doğal ve beklenen olarak açıklanabilir. Bu sonuç yüksek lisans ve doktora eğitimlerinde hem daha detaylı şekilde mesleki bilgileri edinen, hem de MEB ve YÖK katkılarıyla sürekli güncellenen programlarda yeni yöntem, bilgi ve öğretim araçlarını edinen yabancı dil öğretmenlerin daha yüksek öğretmenlik özyeterlilikleri göstermeleri olarak yorumlanabilir. Şengül (2018) yazdığı makalede elde edilen sonuçları destekler bulgular sunmuştur.



SONUÇ

21inci yüzyılda gelişen bilim sonucu yaşanan ilerlemeler toplumu, kültür ve sanatı, ortak hedefleri ve bunların sonucunda eğitimi değiştirmiştir. Değişen yaşamın içinde yer alan yeni gereklilikler ve ihtiyaçlar bireylerin yeni beceriler kazanmasına sebep olmuştur. 21inci yüzyıl becerileri bu ihtiyaçlar karşısında doğal biçimde ortaya çıkmış ve yaşantımıza girmiştir. Eğitimin bu hususta attığı adımlar 21inci yüzyıl becerilerini süreç içerisine yayarak bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır. Bu sebeple de öğretmen yetiştirme programlarının ve mesleğini sürdüren öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimlerin değiştiğini ve çaya ayak uydurduğunu görmekteyiz.

Sahip olduğu kaynak zenginliği ve bu kaynağı üreten kişi ve kurumların istekli çabaları sayesinde yenilikleri takip etmekte öncü olan yabancı dil öğretmenliği yeniliklere belki de en hızlı uyum sağlayan öğretmenlik grubudur. Çalışmada yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin farklılıkların incelenmesinin sebebi yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin eğitim geçmişlerinin genel bağlamda farklılık göstermeleridir. YADOT lisans bölümü olmaması, alanda çalışan öğretmenlerin çoğunun Türkçe Öğretmenliği, Türk Dili ve Edebiyatı ve diğer bölümlerden mezun olduktan sonra YADOT Yüksek Lisans veya sertifika programları ile mesleğe adım atılması İngilizce öğretmenliği alanından farklılık göstermektedir. Bu hususta farklı eğitim geçmişleri farklı olan gruplar arasında özyeterlilik farklılıkları olabileceği varsayımı ile yola çıkılarak araştırma soruları belirlenmiştir. Ayrıca alanda yapılan öncül çalışmalara bakılarak yaş, uyruk, anadil, eğitim seviyesi gibi diğer değişkenler seçilmiştir.

Araştırma kapsamında bahsedilen becerileri edinebilmiş yabancı dil öğretmenleri özyeterlilik kavramları açısından karşılaştırılmıştır. Arada olabilecek farklılıklar incelenmiş ve analiz edilerek sonuçlar yorumlanmıştır.

Tezin birinci bölümünde araştırma içerisinde geçen özyeterlilik kavramını oluşturan öncül çalışmalara değinilmiş, sonrasında özyeterlilik kavramı detaylı biçimde ele alınmıştır. Özyeterlilik kavramının oluşum süreci, onu oluşturan parçalar, ortaya çıkışını etkileyen diğer kavram açıklanmıştır. Sonrasında özyeterlilikten farklılık gösteren öğretmen özyeterliliği kavramı üzerinde açıklama

yapılmıştır. Ayrıca araştırmada kapsamında önemini açıklamak için MEB öğretmen yeterliliklerine değinilmiş, ek olarak bu yeterlilikleri oluşturmada temel alınan 21inci yüzyıl becerileri detaylı şekilde anlatılarak örneklendirilmiştir. Son olarak Türkiye’de gerçekleştirilen benzer çalışmalara ve sonuçlarına kısaca yer verilmiştir.

Tezin ikinci bölümünde araştırmanın amacı verilmiş ve araştırma soruları dahil edilmiştir. Ek olarak sınırlılıklar belirlenmiş ve önemli tanımlar kısaca açıklanmıştır.

Tezin üçüncü bölümünde araştırma yöntemi açıklanmıştır, evren belirtildikten sonra kullanılan veri toplama araçları detaylı biçimde açıklanmıştır. Öğretmenlik özyeterlilik ölçeği ve genelleştirilmiş Özyetki beklentisi ölçeğinin oluşumu, ilk uygulamaları ve güvenirlik değerlerine yer verilmiştir. Sonrasında veri toplama yöntem ve toplanan verilerin analizinde izlenen yol anlatılmıştır.

Tezin dördüncü bölümünde veri toplama araçları ile elde edilen veriler analiz edilerek, değişkenler çerçevesinde katılımcılar arasında anlamlı farka rastlanıp rastlanmadığı bilgisi veriler ile açıklanarak kısaca yorumlanmıştır.

Tezin beşinci bölümünde karşılaşılan farklılıklar üzerine tartışma yapılmıştır. Ayrıca elde edilen bulgular alanda yapılan araştırmalar ile karşılaştırılarak sonuçlar çelişki ya da uyum gösterme açısından değerlendirilmiştir.

Araştırma kapsamında Türkçe ve İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten öğretmenler arasında özyeterlilik farkı olabileceği varsayımı ele alınmıştır. Katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde Türkçe öğretmenlerinin İngilizce öğretmenlerine kıyasla daha yüksek öğretmenlik özyeterliliği algısına sahip olduğu görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinin yüksek değerlere sahip olduğu özyeterlilik alanı kendini kabul ettirme olarak belirlenmiştir.

Katılımcılar arasında cinsiyet değişkeninin özyeterlilik algılarına olan etkisi incelendiğinde kadın yabancı dil öğretmenlerinin öğretmenlik özyeterliliğinde anlamlı seviyede daha yüksek algıya sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca erkek yabancı dil öğretmenlerinin beklenmeyen durumlarla başa çıkabilme ve karşı

çıkıldığında çözüm bulabilme konularında daha yüksek özyeterlilik seviyelerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Yaş grupları arasında inceleme yapıldığında daha genç olan yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik seviyelerinde daha yüksek değerler gösterdikleri belirlenmiştir. 21-35 yaş grubu yabancı dil öğretmenlerin daha yaşlı öğretmenlere kıyasla daha yüksek özyeterlilik algıları olduğu ve ek olarak zorlayıcı öğrencilerle ders içeriğini başarılı şekilde işleyebildikleri, idari sorunları daha yaratıcı çözümlerle sonuca bağlayabildikleri, yeni durumlarda ne yapmaları gerektiğini daha iyi bildikleri ve öz tasarılarını gerçekleştirerek hedeflerine ulaşmada daha başarılı oldukları elde edilen bulgular ile tespit edilmiştir.

Mezun olunan anabilim dalının özyeterlilik algısı üzerine olan etkileri de araştırılmıştır. Lisans eğitimi anabilim dalının kişinin yabancı dil öğretmenliği bağlamında genel özyeterlilik ile tasarıları gerçekleştirme ve güçlükleri aşabilme üzerine olan özyeterlilik algılarında anlamlı değişikliğe sebep olduğu görülmüştür. Eğitim fakültesi dışındaki fakültelerce düzenlenen anabilim dallarından mezun olan yabancı dil öğretmenlerinin daha yüksek özyeterlilik algılarına sahip olduğu söylenebilir.

Alanda çalışan öğretmenlerin öğrettikleri dil anadilleri olabilmektedir, yapılan analizlerde bu değişken incelenmiştir. Anadilini yabancı dil olarak öğreten yabancı dil öğretmenlerinin zorlayıcı öğrencilere tüm ders içeriğini aktarmada kendilerinin de yabancı dil olarak öğrendikleri bir dili öğreten yabancı dil öğretmenlerine göre daha yüksek özyeterlilik gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Mesleki tecrübe farklılıklarına bakıldığında 5 veya daha fazla senedir yabancı dil öğretmenliği yapan katılımcıların zorlayıcı öğrencilerle bile dersin tümünü öğretebilme ve en zorlayıcı öğrencilerle bile temas kurabilme alanlarında daha yüksek özyeterlilik algıları olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin genel kişisel özyeterlilikleri ile öğretmenlik özyeterliliği algısı seviyeleri karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuç ikisi arasında olumlu bağıntı olduğunu göstermektedir, buna göre kişi yüksek kişisel özyeterliliğe sahipse öğretmenlik alanında da yüksek özyeterlilik göstermektedir.

Son basamakta ise yabancı dil öğretmenlerinin eğitim düzeyleri ile özyeterlilik algıları arasında var olabilecek ilişki incelenmiştir. Bulgular idari sorunları çözebilme ve öğretmen özyeterliliği alanlarında anlamlı seviyede fark olduğunu işaret etmektedir. Yabancı dil öğretmenleri lisansüstü eğitim basamaklarını tamamlamaları durumunda belirtilen iki özyeterlilik algısında daha yüksek seviyeler göstermektedir.

Araştırmanın ikinci bölümünde verilen varsayımların tümünün doğru olduğu elde edilen verilerin analiz edilerek yorumlanmasıyla kanıtlanmıştır. Sonuç olarak yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğreten bireylerin farklı özyeterlilik seviyelerine sahip olduğunu, ayrıca yaş, anadil, lisans anabilim dalı, eğitim seviyesi ve meslekteki toplam tecrübenin kişisel ve mesleki özyeterlilik algılarını etkilediğini söylemek mümkündür.

Bulgular ışığında gelecekte özyeterlilik farklılıklarının nedenlerini inceleyecek şekilde niteliksel araştırmalar yapmak literatüre katkı sağlayacaktır. Ayrıca elde edilen bulgular sonucunda özyeterlilik farklılıklarının giderilmesi için anadilinden farklı bir dili yabancı dil olarak öğreten öğretmenlere gerekli 21inci yüzyıl becerileri, mesleki bilgi ve yöntemler gibi konular üzerine eğitimler verilerek farklılıkların giderilmesi sağlanabilir. Yaş değişkeninin özyeterlilik algısında sebep olabileceği farklılıklar sebebiyle orta yaşa yakın veya üzerindeki öğretmenlerin özyeterlilik seviyelerini artırabilmek adına düzenlenecek eğitimlere katılmaları ve ayrıca bu farklılıkların nedenlerini inceleyecek araştırmaların yapılması da alana olumlu katılar yapacaktır.

Kaynakça

- Adamson, F., & Darling-Hammond, L. (2015). Policy Pathways for Twenty-First Century Skills. P. Griffin, & E. Care içinde, *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (s. 293-310). Springer, Dordrecht.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.1
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). 21st Century Skills and Competences for New Millenium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*(41), 1-33. OECD Library: <https://doi.org/10.1787/218525261154>
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student*. New York: Longman.
- Babaoğlu, E., & Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 11(1), 1-19.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychology*(37), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. R. Vasta içinde, *Annals of child development: Six theories of child development* (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. V. Ramachaudran içinde, *Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Barouch Gilbert, R., Adesope, O. O., & Schroeder, N. L. (2014). Efficacy beliefs, job satisfaction, stress and their influence on the occupational commitment of English medium content teachers in the Dominican Republic. *Educational Psychology*, 34(7), 876-899.
- Binkly, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). Defining Twenty-First Century Skills. P. Griffin, B. McGaw, & E. Care içinde, *Assessment and Teaching 21st Century Skills*. London: Springer.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(33), 62-81.
- Buluç, B., & Demir, S. (2015). İlk ve ortaokul öğretmenlerinin özyeterlik algıları ile iş doyumları arasındaki ilişki. *Journal of Kirsehir Educational Faculty*, 16(1), 289-308.
- Callison, D., & Lamb, A. (2004). Key Words in Instruction. Audience Analysis. *School Library Media Activities Monthly*, 21(1), 34-39.
- Can, A. (2016). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (4. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijaard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the

- relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132.
- Cansoy, R., Parlar, H., & Kılınç, A. Ç. (2017). Teacher self-efficacy as a predictor of burnout. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 141-155.
- Cansoy, R., Polatcan, M., & Parlar, H. (2018). Research on Teacher Self-Efficacy in Turkey: 2000-2017. *World Journal of Education*, 8(4), 133-145.
- Carr, N. (2011). *The Shallows: what the Internet is doing to our brains*. New York: W.w. Norton and Company Ltd.
- CEDEFOP. (2008). *Terminology of European education and training policy. A selection of 100 key terms*. 10 10, 2018 Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities: http://www.cedefop.europa.eu/files/4064_en.pdf
- Cousins, J. B., & Walker, C. A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 25-53.
- Cömert, M., Demirtaş, H., Özer, N., & Üstüner, M. (2009). Orta eğitim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 1-16.
- Çakıroğlu, J., Özkan, Ö., & Tekkaya, C. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerinin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. *V. Fen ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı* (s. 1300-1304). içinde Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Çetin, O., & Güngör, B. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretime yönelik tutumları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 55-77.

- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: a Review of State Policy Evidence. *Educational Policy Analysis Archives*, 8(1), 1-44.
- Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 21, 144-151.
- Ekinci, H. (2013). Öğretmen adaylarının özyeterlik algıları: Müzik, resim ve beden eğitimi. *Turkish Studies*, 8(3), 189-196.
- Emmer, E. (1990). A scale for measuring teacher efficacy in classroom management and discipline. *American Educational Research Association Annual Meeting*. Boston, MA.
- Fritz, J. J., Miller-Heyl, J., Kreutzer, J. C., & MacPhee, D. (1995). Fostering personal teaching efficacy through staff development and classroom activities. *Journal of Educational Research*, 88, 200-208.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., & Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Ghanizadeh, A., & Moafian, F. (2009). The relationship between Iranian EFL teachers' sense of self- efficacy and their pedagogical success in language institutes. *Asian EFL Journal*, 13(2), 249-272.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.

- Goddard, R. D., Hoy, W. k., & Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Gökçe, E. (2000). Yirmibirinci Yüzyılın Öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi*(270), 21-26.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Günüç, S., Odabaşı, H., & Kuzu, A. (2013). 21. Yüzyıl Öğrenci Özelliklerinin Öğretmen Adayları Tarafından Tanımlanması: Bir Twitter Uygulaması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 436-455.
- Güven, S., & Çakır, Ö. (2012). A Study on Primary School English Teachers' Perception of Self-Efficacy in Turkey. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 53-52.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki özyeterlik algıları. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(1), 99-116.
- Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *the Annual Meeting of Educational Research Exchange* (s. 1-13). Texas: A&M University.
- Hettie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- İlhan, A. Ç. (2005). 21. Yüzyılda Öğretmen Yeterlilikleri. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*(58), 55-58.
- Johnson, D. (2010). Learning to Teach: The Influence of a University-School Partnership Project on Pre-Service Elementary Teachers' Efficacy for Literacy Instruction. *Reading Horizons, A Journal of Literacy and Language Arts*, 93(4), 23-48.
- Kan, A. (2011). Ölçme Sonuçları Üzerinde İstatiksel İşlemler. H. Atılgan içinde, *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 433). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Kanadlı, S. (2017). Prospective Teachers' Professional Self-Efficacy Beliefs in Terms of Their Perceived Autonomy Support And Attitudes Towards the Teaching Profession: A Mixed Methods Study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(5), 1847-1871.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kılınç, A., Koşar, S., Er, E., & Öğdem, Z. (2016). The relationship between bureaucratic school structures and teacher self-efficacy. *McGill Journal of Education*, 51(1), 615-634.
- Klassen, R., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Koehler, M. J., Mishra, P., Bouck, E. C., Deschryver, M., Kereluik, K., Shin, T. S., & Wolf, L. G. (2011). Deep-play: Developing TPACK for the 21st Century Teachers. *International Journal of Learning Technology*, 6(2), 146-163.
- Korkut, K., & Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 269-282.
- Koşar, S. (2015). Trust in school principal and self-efficacy as predictors of teacher professionalism. *Eğitim ve Bilim*, 40(181), 255-270.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri, Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*(28), 283-298.
- Küçüköğlu, A., & Kaya, H. İ. (2008). Öğretim Hizmetinin Niteliğini Arttırmada Öğretmen Yeterlikleri. A. S. Saracaloğlu, & H. H. Bahar içinde, *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 209-276). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

- Lesha, J. (2017). TEACHERS' SELF-EFFICACY BELIEFS: The Relationship between Teachers' Age and Instructional Strategies, Classroom Management and Student Engagement. *European Journal of Social Sciences Studies*, 2(5), 217-226.
- Mahiroğlu, A. (2004). Öğretmen yeterlilikleri bakımından eğitim fakültelerinin öğrencilerini yetiştirme düzeyleri. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler*. 1, s. 435-465. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*(52), 397-422.
- Mehmood, N. (2019). Factors Impacting EFL Teachers' Self-efficacy: A Theoretical Perspective. *English Language Teaching*, 12(4), 39-48.
- Merç, A. (2015). Foreign Language Teaching Anxiety and Self-Efficacy Beliefs of Turkish Pre-Service Teachers. *The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. (2002). *Öğretmen Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Ministry of Education of China. (2001). *Several millions of teachers will receive new curriculum training "Receive training before teaching and no training, no teaching" with no less than 40 hours of training*. 4 11, 2006 <http://www.moe.edu.cn/edoas/website18/info17182.htm>
- Monereo, C. (2004). The Virtual Construction of the Mind: The Role of Educational Psychology. *Interactive Educational Multimedia*(9), 32-47.

- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Is it age or it: First Steps Toward Understanding the Net Generation*. 10 10, 2018 Educause: <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/educating-net-generation/it-age-or-it-first-steps-toward-understanding-net-generation>
- OECD. (2016, 12 06). *Singapore tops latest OECD PISA global education survey*. 10 14, 2018 OECD: <http://www.oecd.org/education/singapore-tops-latest-oecd-pisa-global-education-survey.htm>
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 14(2), 277-306.
- Özmen, A. (1999). Örneklem. A. A. Bir içinde, *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- P21. (2007). *Framework for 21st Century Learning*. 10 14, 2018 P21 Partnership for 21st Century Learning: <http://www.p21.org/about-us/p21-framework>
- P21. (2010, Eylül). *21st Century Knowledge and Skills in Education Preparation*. 10 2018, 14 P21 Partnership for 21st Century Skills: http://www.p21.org/storage/documents/aacte_p21_whitepaper2010.pdf
- Paine, L. W., & Fang, Y. (2006). Reform as Hybrid Model of Teaching and Teacher Development in China. *International Journal of Educational Research*(45), 279-289.
- Pajares, F. (2002). Overview of Social Cognitive Theory. Mayıs 24, 2019 <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*, 28(6), 655-671.
- Phoenix University. (2011, Haziran). Postsecondary Education in the 21st Century: Students & Institutions. Phoenix, ABD.

- Potter, J. (2005). *Media Literacy*. California: Sage Publications.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Saklofske, D. H., Michayluk, J. O., & Ramdhawa, B. S. (1998). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, 63(2), 407-414.
- Saracaloğlu, A. S., Karasakaloğlu, N., & Evin Gencil, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenm. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 265-283.
- Sarıçam, H., & Sakız, H. (2014). Burnout and teacher self-efficacy among teachers working in special education institutions in Turkey. *Educational Studies*, 40(4), 423-437.
- Savaş, A. C., Bozgeyik, Y., & Eser, İ. (2014). A study on the relationship between teacher self efficacy and burnout. *European Journal of Educational Research*, 3(4), 159-166.
- Schaufeli, W. B., & Enzmann, D. (1998). *The burnout companion to study and practice: A critical analysis*. London: Taylor & Francis Ltd.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (1993). The future of burnout. W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek içinde, *Professional Burnout: Recent developments in theory and research* (s. 253-259). New York: Taylor & Francis.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*(3), 71-92.
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.

- Schwarzer, R. (2014, 5 30). *Everything you wanted to know about the self-efficacy scale but were afraid to ask*. 5 11, 2019 http://userpage.fu-berlin.de/~health/faq_gse.pdf
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology*(57), 152-171. doi:10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalised Self-Efficacy scale. S. Wright, & M. Johnston içinde, *Measures in health psychology: A user's portfolio. Casual and Control beliefs* (s. 33-37). Windsor, UK: NFER-NELSON. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/seflscal.htm> adresinden alındı
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S., & Daytner, G. T. (1999). *Teacher Self-Efficacy*. 5 11, 2019 http://userpage.fu-berlin.de/~health/teacher_se.htm
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen Yeterlilikleri ve Mesleki Gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.
- Swanson, P. (2012). Second/foreign language teacher efficacy and its relationship to professional attrition. *The Canadian Modern Language Review*, 68(1), 78-101.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Şimşek, Ö., & Yazar, T. (2017). Investigation of teachers' educational standarts self-efficacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 7(1), 23-54.
- Tabachnik, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using Multivariate Statistics*. Allyn & Bacon / Pearson Education.
- Taymaz, H., Sunay, Y., & Aytaç, T. (1997). Hizmetiçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı. *Milli Eğitim Dergisi*(133), 13-17.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills*. John Wiley & Sons.

- Tschannon-Moran, M., & Hoy, A. W. (2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *American Educational Research Association*, 13(82), 1-8.
- Tschannon-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- US Department of Education. (2010). *National Education Technology Plan*. Washington, D.C.: Office of Education Technology.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M., & Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Ventura, M., Salanova, M., & Llorens, S. (2014). Professional Self-Efficacy as a Predictor of Burnout and Engagement: the Role of Challenge and Hindrance Demands. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 1-26.
- Vera, M., Salanova, M., & Lorente, L. (2012). The Predicting Role of Self-Efficacy in the Job Demands-Resources Model: A longitudinal Study. *Estudios de Psicología*, 33, 167-178.
- von der Embse, N. P., Sandilos, L. E., Pendegast, L., & Mankin, A. (2016). Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies. *Learning and Individual Differences*, 50, 308-317.
- Wagner, T. (2009). *The Global Achievement Gap*. New York: Perseus Books.
- Waycott, J., Bennet, S., Kennedy, G., Dalgarno, B., & Gray, K. (2010). Digital Divides? Student and Staff Perceptions of Information and Communication Technologies. *Computers & Education*(54), 1202-1211.
- Weinstein, C. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4, 31-40.

- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- White, G. (2013). Digital Fluency: Skills Necessary for Learning in the Digital Age.
- Witcher, L. A., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M., Witcher, A. E., Minor, L. C., & James, T. L. (2002, Kasım). *ERIC-Collection*. 10 14, 2018 ERIC: <https://eric.ed.gov/?q=relationship+between+teacher+efficacy+and+beliefs+about+education+among+preservice+teachers&id=ED474899>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Recourses Model. *International Journal of Stress Management*(14), 121-141.
- Yeşilay, A., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1997, 12 22). *Genelleştirilmiş özyetki beklentisi*. 5 11, 2019 Turkish Adaptation of the: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/turk.htm>
- Yılmaz, E. (2004). The Relationship Between Novice and Experienced Teachers' Self-Efficacy for Classroom Management and Students' Perceptions of Their Teachers' Classroom Management. *Yüksek Lisans Tezi*. Bilkent Üniversitesi.
- Yılmaz, E., Tomris, G., & Kurt, A. A. (2017). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları ve Teknolojik Araç-Gereç Kullanımına Yönelik Tutumları: Balıkesir İli Örneği. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 1-24.

EKLER

Ek 1 Türkçe Veri Toplama Aracı

Bu anket Türkiye’deki yabancı dil öğretmenlerinin özyeterlilik kavramları üzerinde araştırma yapmak amacıyla düzenlenmiştir. Toplanacak veri yalnızca araştırma kapsamında kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkürler.

Baran ARIŞ

531 490 04 80

İstanbul Üniversitesi

baran.aris@gmail.com

Sosyal Bilimler Enstitüsü

baranaris@beykent.edu.tr

I- Yaş: a. 21-25 b. 26-30 c. 31-35 d. 36-40 e. 41-50 d. 51+

II- Uyruk:

III- Cinsiyet: a. Kadın b. Erkek

IV- Eğitim durumunuz?

a. Lisans b. Yüksek Lisans c. Doktora d. Doktora sonrası

V- Hangi dili öğretiyorsunuz? Birden fazla seçim yapabilirsiniz.

a. İngilizce b. Türkçe

VI- Lisans eğitiminizi hangi alanda aldınız? Cevabınız “diğer” ise lütfen belirtiniz.

a. Eğitim b. Dil ve Edebiyat c. Dilbilim d. Tercümanlık e. Diğer.....

VII- Ne kadar süredir öğretmenlik yapıyorsunuz? Cevabınız “diğer” ise lütfen toplam süreyi belirtiniz.

a. 0-11 ay b. 12-23 ay c. 2-4 yıl d. 5-10 yıl e. Diğer

1- Bu bölüm Öğretmen Özyeterliliği kavramı algınızı ölçecek sorular içermektedir. Lütfen aşağıdaki ifadeleri kendi tecrübelerinize göre değerlendiriniz.	Doğru Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
1. En zorlayıcı öğrenciye bile ilgili ders içeriğinin tümünü başarılı şekilde öğretebileceğime inanıyorum.				
2. Sorunlarla karşılaşılrsa bile veliler ile olumlu bir ilişki sürdürebileceğime inanıyorum.				
3. Çabaladığımda en zorlayıcı öğrenciyle bile temas kurabileceğime inanıyorum.				
4. Zaman geçtikçe öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamada daha yeterli olacağıma inanıyorum.				
5. Dikkatim dağıtıldığında bile duruşumu koruyup başarılı bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.				
6. Kötü bir gün geçiriyor olsam bile öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılamaya dair becerimin yeterliliğine inanıyorum.				
7. Çabalamam durumunda öğrencilerimin kişisel ve akademik gelişimlerine olumlu etki yapacağıma inanıyorum.				
8. Bütçe kesintileri ve diğer idari sorunlar gibi konular karşısında yaratıcı çözümler bulup iyi bir öğretmenlik yapmaya devam edebileceğime inanıyorum.				
9. Öğrencilerimi yenilikçi projelere katılmaları yönünde motive edebileceğime inanıyorum.				
10. Kuşkucu iş arkadaşlarımla karşı çıkmalarıyla karşılaşsam bile yenilikçi projeleri yürütebileceğime inanıyorum.				

2- Bu bölüm Genel Kişisel Özyeterlilik kavramı algınızı ölçecek sorular içermektedir. Lütfen aşağıdaki ifadeleri kendi tecrübelerinize göre değerlendiriniz.	Doğru Değil	Biraz Doğru	Daha Doğru	Tümüyle Doğru
11. Yeni bir durumla karşılaştığımda ne yapmam gerektiğini bilirim.				
12. Beklenmedik durumlarda nasıl davranmam gerektiğini her zaman bilirim.				
13. Bana karşı çıkıldığında kendimi kabul ettirecek çare ve yolları bulurum.				
14. Ne olursa olsun üstesinden gelirim.				
15. Güç sorunların çözümünü eğer gayret edersem her zaman başarırım.				
16. Tasarılarımı gerçekleştirmek ve hedeflerime erişmek bana güç gelmez.				
17. Bir sorunla karşılaştığım zaman onu halledebilmeye yönelik birçok fikirlerim vardır.				
18. Güçlükleri soğukkanlılıkla karşılarım, çünkü yeteneklerime her zaman güvenebilirim.				
19. Ani olayların da hakkından geleceğimi sanıyorum.				
20. Her zaman için bir çözümüm vardır.				

Katılımınız için teşekkürler.

Ek 2 İngilizce Veri Toplama Aracı

This survey is designed to conduct a research about perceptions of self-efficacy of foreign language teachers in Turkey. Data gathered will only be used for the research. Thank you very much in advance for your time and effort.

Baran ARIŞ

baran.aris@gmail.com

İstanbul University

baranaris@beykent.edu.tr

Institute of Social Sciences

531 490 04 80

I- Age: a. 21-25 b. 26-30 c. 31-35 d. 36-40 e. 41-50 d. 51+

II- Nationality:

III- Gender: a. Female b. Male

IV- Educational Status:

b. Bachelor's Degree b. Master's Degree c. PhD. d. Post PhD.

V- Which language(s) are you currently teaching?

a. English b. Turkish

VI- In which department did you complete your Bachelor's Degree? If you selected 'Other' please state your department.

b. Education b. Language and/or Literature c. Linguistics d. Translation

e. Other.....

VII- How long have you been teaching? If you selected 'Other' please state the exact duration.

b. 0-11 months b. 12-23 months c. 2-4 years d. 5-10 years

e. Other

1- This sections contains some statements to assess your sense of Teacher's Self-Efficacy. Please select the options that suits your experiences best.	Not at all true	Barely true	Moderately true	Exactly true
1. I am convinced that I am able to successfully teach all relevant subject content to even the most difficult students.				
2. I know that I can maintain a positive relationship with parents even when tensions arise.				
3. When I try really hard, I am able to reach even the most difficult students.				
4. I am convinced that, as time goes by, I will continue to become more and more capable of helping to address my students' needs.				
5. Even if I get disrupted while teaching, I am confident that I can maintain my composure and continue to teach well.				
6. I am confident in my ability to be responsive to my students' needs even in I am having a bad day.				
7. If I try hard enough, I know that I can exert a positive influence on both the personal and academic development of my students.				
8. I am convinced that I can develop creative ways to cope with system constraints (such as budget cuts and other administrative problems) and continue to teach well.				
9. I know that I can motivate my students to participate in innovative projects.				
10. I know that I can carry out innovative projects even when I am opposed by sceptical colleagues.				

2- This sections contains some statements to assess your sense of General Self-Efficacy. Please select the options that suits your experiences best.	Not at all true	Barely true	Moderately true	Exactly true
11. Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen situations.				
12. I am confident that I could deal efficiently with unexpected events.				
13. If someone opposes me, I can find the means and ways to get what I want.				
14. I can usually handle whatever comes my way.				
15. I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough.				
16. It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals.				
17. When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions.				
18. I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities.				
19. I can solve most problems if I invest the necessary effort.				
20. If I am in trouble, I can usually think of a solution.				

Thank you for your participation.