

KKTC
YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANA BİLİM DALI

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖZ -
YETERLİK ALGILARININ BELİRLENEREK BU YÖNDEKİ
METAFORLARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem ÇAKIR KASIMOĞLU

LEFKOŞA, 2018

**KKTC
YAKINDOĞU ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖZ -
YETERLİK ALGILARININ BELİRLENEREK BU YÖNDEKİ
METAFORLARININ İNCELENMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Çiğdem ÇAKIR KASIMOĞLU

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

LEFKOŞA, 2018

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Çiğdem ÇAKIR KASIMOĞLU`nun “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenerek Bu Yöndeki Metaforlarının İncelenmesi” isimli çalışması, Mayıs 2018 tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Başkan	: Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU	
Üye	: Doç. Dr. Mehmet ŞAHİN	
Üye (Danışman)	: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN	

Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylıyorum.

/ / 2018

Prof. Dr. Fahriye ALTINAY AKSAL

Enstitü Müdürü

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Bu tezin içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun şekilde sunduğumu; çalışmada bana ait olmayan tüm veri, düşünce, sonuç ve bilgilere bilimsel etik kuralların gereği olarak eksiksiz şekilde uygun atıf yaptığımı ve kaynak göstererek belirttiğimi beyan ederim.

.../.../2018

Çiğdem ÇAKIR KASIMOĞLU

ÖNSÖZ

Tez çalışması boyunca; bilgi ve deneyimlerini paylaşan, her zaman cesaretlendirerek motive eden, iyi bir rehber olma özelliğine sahip olan, metafor çalışmalarında öğretmen kavramına oluşturulan metaforlar ve gerekçeleri gibi etrafını aydınlatan bir mum, fener; bilgi veren kitap ya da kütüphane; toplumda her zaman değerli olan altın; kırk yıl hatırı olacak Türk kahvesi gibi tez danışmanım Doç. Dr. Çiğdem Hürsen'e; ayrıca nitel çalışmamda desteklerini esirgemeyen sayın Doç.Dr. Ahmet Güneyli hocama da çok teşekkür ederim.

Her zaman varlıklarıyla huzur, gurur duyduğum ve desteğini esirgemeyen sevgili annem Zekiye Çakır'a, babam Yakup Çakır'a, kız kardeşim Selver Çakır Can'a; tanıdığım günden beri hayatımın rotasını hep başarı yönüne çevirmemi, daha pozitif bir yaşamı elde etmemi sağlayan ve birlikte hayatı paylaşmaktan onur duyduğum sevgili eşim Fatih Kasımoğlu'na; bunların yanı sıra ailemizin can damarları olan Kemal Rıfat Kasımoğlu ve Yavuz Kerem Kasımoğlu'na bana olan güven, sevgi ve sabırlarından dolayı minnettarım.

Son olarak, çalışmamın başından beri duygu ve düşüncesini benimle paylaşarak yardımcı olan arkadaşım Yağmur Çakmak Uğurel'e, anketleri dağıtmama ve toplamama yardımcı olan KKTC topraklarında görev yapan öğretmen arkadaşlarıma, ilkokul müdürlerine ve çalışmaya katılan öğretmenlere katkılarından dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla

Çiğdem Çakır Kasımoğlu

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖZ - YETERLİK ALGILARININ BELİRLENEREK BU YÖNDEKİ METAFORLARININ İNCELENMESİ

ÇAKIR KASIMOĞLU, Çiğdem

Yüksek Lisans Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Çiğdem HÜRSEN

Mayıs 2018, 129 Sayfa

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek ve ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, nicel verilerin analizinde SPSS statistics 17.0 paket programı kullanılmış, nitel veriler ise içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma KKTC’de görev yapan sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. KKTC’de bulunan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının oldukça yeterli seviyede olduğu görülmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlar neticesinde, sınıf öğretmenlerinin yaşa, bölgelere, kıdeme, hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre öz-yeterlik algıları düzeyinde anlamlı farklılık bulunmazken, mesleği seçme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Kullanılan ölçeğin sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri alt boyutlarında öz yeterlik algıları arasında yaşa, kıdeme, hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre anlamlı farklılık bulunmazken; bölgelere, meslek seçimi nedenlerine göre anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen nitel sonuçlara göre ise, sınıf öğretmenlerinin öğretmen, öğretmenlik mesleği için oluşturdukları metaforların olumlu anlam içerdiği ortaya konmuştur. Bu sonuçların yanısıra, öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına ait oluşturulan metaforların gerekçelerinde; başarı, yapılan işin karşılığı olarak değerlendirilmiş ve huzur, güdüleme aracı, doyum noktası gibi olumlu anlamlar ile ilişkilendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sınıf Öğretmenliği, Öz-yeterlik, Metafor, Program geliştirme, Hizmet -içi eğitim.

ABSTRACT

DETERMINING SELF-EFFICACY PERCEPTIONS RELATED TO TEACHING PROFESSION AND ANALYZING ASSOCIATED METAPHORS OF TEACHERS

ÇAKIR KASIMOĞLU, Çiğdem

Department of Curriculum and Instruction

Master Degree Program

Thesis Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Cigdem HURSEN

May 2018, 129 Pages

The aim of this research is to determine the self-efficacy beliefs of class teachers and also to reveal their perceptions of the concepts of "teacher", "teaching profession", "success in teaching profession" through metaphors. In the study for which a mixture of methods used, SPSS statistics 17.0 package program was used in the analysis of quantitative data and qualitative data was examined by content analysis. The research was conducted with primary school teachers working in the TRNC. It has been observed that the self-sufficiency of the class teachers in the TRNC is at a sufficient level. As a result of the research results, there was no significant difference in the level of self-efficacy beliefs according to the age, region, seniority, in-service training participation frequency of the class teachers, but a significant difference was found according to the reasons for choosing the profession. While there was no significant difference between the self-efficacy beliefs according to the frequency of age, seniority, and participation in in-service training in the sub-dimensions of classroom management, communication with students and teaching strategies of the scale, there were significant differences according to the reasons of occupational choice and to the regions. According to the qualitative results obtained, the metaphors that class teachers have created for teacher and teaching profession have positive meanings. Additionally, in the reasoning of the metaphors created for the success in teaching profession; success was assessed as a compensation for the work done, and was associated with positive meanings such as peace, motivation, satisfaction point.

Keywords: Primary School Teaching, Self-efficacy, Metaphor, Program Development, In-service Training.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
ÖNSÖZ.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER.....	vi
TABLolar LİSTESİ.....	xi

BÖLÜM I

GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	8
1.3. Alt Amaçlar.....	8
1.4. Araştırmanın Önemi.....	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar.....	11
1.7. Kısaltmalar.....	11

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	12
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	12
2.1.1. Program Geliştirme.....	12
2.1.2. Bandura'nın Teorisi ve İnsan	20
2.1.3. Öğretmen Öz Yeterliği.....	22
2.1.4. Kavramsal Metafor Teorisi.....	23
2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar.....	25

2.2.1. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	25
2.2.2. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	28
2.2.3. Metafor ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar.....	31
2.2.4. Metafor ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	32

BÖLÜM III

YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırmanın Modeli.....	35
3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem.....	36
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.4. Verilerin Toplanması.....	39
3.5. Nicel Verilerin Analizi.....	39
3.6. Nitel Verilerin Analizi.....	41

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	44
4.1. Nitel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	44
4.2. Nicel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri.....	47
4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular.....	49
4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	49
4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular.....	50
4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular.....	51
4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdeme Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular.....	53

4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular.....	54
4.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular	56
4.3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşları Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	58
4.3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgeler Açısından Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	59
4.3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Açısından Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	62
4.3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	63
4.3.11. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular.....	67
4.4. Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen”, “Öğretmenlik Mesleği”, “Öğretmenlik Mesleğinde Başarı” Kavramlarına Yönelik Bulgular	69
4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Bulgular.....	69
4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Bulgular.....	70
4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Bulgular.....	71
4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kavramsal Kategorilere Ait Bulgular.....	73
4.4.5. Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategorilere Ait Bulgular.....	77
4.4.6. Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategorilere Ait Bulgular.....	82

BÖLÜM V

TARTIŞMA.....	87
5.1. KKTC Genelinde Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma.....	87
5.2. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinde Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma.....	88
5.3. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinde Bölge Değişkenine İlişkin Tartışma.....	88
5.4. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinde Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma.....	89
5.5. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinde Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Tartışma.....	89
5.6. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerinde Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine İlişkin Tartışma.....	90
5.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma	91
5.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Bölge Değişkenine İlişkin Tartışma.....	92
5.9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma.....	92
5.10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Tartışma.....	93
5.11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine İlişkin Tartışma.....	94

5.12. Öğretmenlerin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlara ve Oluşturulan Kategorilere Ait Tartışma.....	95
5.13. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlar ve Oluşturulan Kategorilere Ait Tartışma.....	96
5.14. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdıkları Metaforlara ve Oluşturulan Kategorilere Ait Tartışma.....	97

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	100
6.1. Sonuçlar.....	100
6.2. Öneriler.....	104
6.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler.....	104
6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	106
KAYNAKÇA.....	107
EKLER.....	124
EK.1. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Anket ve Görüşme Formu Uygulama İzni.....	124
EK.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni.....	125
EK.3. Kişisel Bilgi Formu.....	126
EK.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	127
EK.5. Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği.....	128
EK.6. Yüksek Lisans Tezi Orjinallik Raporu.....	129

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Tabakalı Örneklem Yöntemi ile Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı.....	37
Tablo 2. Öğretmen Öz -Yeterlik İnanç Ölçeği Puan Aralıkları.....	41
Tablo 3. Nicel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	45
Tablo 4. Nitel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları.....	48
Tablo 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öz-Yeterlik Algılarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	50
Tablo 6. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	50
Tablo 7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	51
Tablo 8. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	52
Tablo 9. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	52
Tablo 10. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	53
Tablo 11. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre “Öğretmen Öz-yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	54
Tablo 12. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	54
Tablo 13. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	55

Tablo 14. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Post Hoc LSD Testi Sonuçları.....	56
Tablo 15. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları.....	57
Tablo 16. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	57
Tablo 17. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	58
Tablo 18. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	60
Tablo 19. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgeler Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Öğrenci ile Etkileşim Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre Post Hoc LSD Testi Sonuçları.....	61
Tablo 20. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	62
Tablo 21. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	64
Tablo 22. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Öğrenci ile Etkileşim ve Öğretim Stratejileri Alt Boyutlarına İlişkin Post Hoc LSD Testi Sonuçları.....	66
Tablo 23. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları.....	68

Tablo 24. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar.....	69
Tablo 25. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar.....	70
Tablo 26. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar	72
Tablo 27. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kavramsal Kategoriler.....	73
Tablo 28. Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategoriler.....	78
Tablo 29. Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategoriler.....	83

BÖLÜM I

GİRİŞ

Giriş bölümünde; araştırmanın problem durumu, amaçları, önemi, sınırlılıkları, tanımları ve kısaltmalar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Canlılar arasında en karmaşık ve en mükemmel yapıya sahip olan insanın, en ayırt edici özelliklerinden birisi sürekli olarak değişim ve gelişim içerisinde bulunmasıdır. İnsanın bu özellikleri sayesinde çevresinde olan olaylara hakim olma, bunlar arasında sebep-sonuç ilişkisini kurabilme ve elde ettiği birikimleri sadece kendi yaşam alanı içinde kullanmayıp, gelecek nesillere aktarma şeklinde gelişme göstermektedir (Genç, 2017). İnsan, oluş halinde olan, gelişme ve değişime açık varlıktır ve bu yüzden eğitime muhtaçtır. İnsan, eğitilmek için çabalar ve eğitilme konusunda yeteneklidir. Günümüzde dünyanın çeşitli toplumlarına ve farklı bilim dallarına bakıldığında değişik insan anlayışları görülmektedir. Antropolojinin, felsefenin, ilahiyatın insan anlayışları ve dünya görüşleri farklı farklıdır. Toplumlarda farklı insan anlayışları ve dünya görüşleri, değişik eğitim sistemlerini ve amaçlarını meydana getirmiştir (Ergün, 2015).

Eğitim sistemleri, programları ve süreçleri tarih boyunca sürekli olarak bir değişime uğramış ve gelişme göstermiştir. Küreselleşmeyle birlikte toplumsal alanlardaki değişimler eğitimi ve eğitim programlarını değiştirmeye zorlamaktadır. Eğitim programları sayesinde toplumun, ulusal ve uluslararası değerler, nitelikler ile yeterlikler yönünde değişmesi ve gelişmesi amaçlanmaktadır (Özdemir, 2011). O nedenle içinde yaşanan, küresel değerlerin ön planda olduğu ve çok hızlı değişimlerin yaşandığı dönem, bilgi çağı ya da bilgi toplumu olarak isimlendirilmiştir. Bilgi toplumunda insanların; yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen, gelişen, geliştiren, problem çözebilen vb. olmaları beklenmektedir. Bu yüzden eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü de değişmektedir. Bilginin doğrudan bireye verilmesi değil, bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiye nasıl ulaşacağını öğretilmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Bilgi toplumunda öğrenmeyi öğrenme kavramı ön plana çıktığı için öğretmenin rolü de değişmiştir. Öğretmen hem bilgileri öğrencilere

aktaran hem de onlara rehberlik eden bir konuma gelmiştir (Çalık ve Sezgin, 2005; Yeşilorman ve Koç, 2014).

Öğretmen, eğitim sürecinin bütün boyutlarını etkileyen önemli bir fonksiyona sahiptir. Öğretmenlik mesleği, çeşitli alanları ve görevleri içinde barındıran kompleks bir yapıya sahip olduğundan dolayı öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Güneş, 2016). Öğretmenler, eğitim sistemin vazgeçilmez yapı taşları olarak dünyadaki eğitim politikalarını yürütülmesini etkilemektedirler. Öğretmenlerin özellikleri ve becerileri eğitim sisteminin başarısında büyük öneme sahiptir. Eğitim modelinin hiçbir sistemi öğretmenin niteliklerinden daha iyi hizmet üretmediği için onlar, dünyanın her yerinde eğitim reformunun ana unsuru haline gelmişlerdir (Abazaoğlu, 2014).

Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi amacıyla her ülkede çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Bazı çalışmalarda da ülkeler arası öğretmen yetiştirme politikaları karşılaştırılmış ve Türkiye'deki öğretmen yetiştirme politikalarının eksikliklerinin giderilmesi ve geliştirilmesi için öneriler sunulmuştur (Alkan, 2012; Anderson, Young, Blanch ve Smith, 2018; Çankaya, 2007; Gürtekin ve Baskan, 2013; Kalkanlı, 2009; Murray, Campbell, Hextall, Hulme ve Wall, 2009; Thornberg ve Oğuz, 2013; Şahin, 2006; Yeşil, 2016).

Dünyada öğretmenin niteliğini, öğrenimin kalitesini arttırmak, daha verimli sonuçlar almak için yeni öğretmen yetiştirme programları geliştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Yurt içinde, yani Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC)'inde öğretmen yetiştirme sistemini daha iyi anlamak, eğitim sisteminin tarihsel gelişimleri ve sorunlarına cevaplar aramak adına ülkelerin öğretmen yetiştirme modelleri incelenmektedir. Yapılan çalışmalar doğrultusunda farklılıklar ortaya konularak, KKTC öğretmen yetiştirme sistemi analiz edilmekte ve geliştirilmeye çalışılmaktadır (Baskan ve Hürsen, 2010; Çakmak, Faslı ve Baskan, 2013; Koruroğlu ve Baskan, 2013). Yurt dışı çalışmalara bakıldığında Tanzanya'da, eğitim öğretimin kalitesini artırmak adına yapılan çalışmada, okul öncesi eğitim seviyesinde yeni bir program geliştirildiği görülmektedir (Wilinski, 2018). Türkiye'de de öğretmen yetiştirmeye yönelik bir çok düzenlemenin yapıldığı ve bu düzenlemelerin sonucunda bazı aksaklıkların dönem dönem meydana geldiği ve bunu

iyileştirmek için üniversiteler ve Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) arasında çalışma yapıldığı belirtilmiştir (Özoğlu, 2010). Bu duruma örnek olarak, 2000 yılında imzalanan “Temel Eğitime Destek Projesi” ile yapılan tüm çalışmalar projelendirilmiş ve 2002 yılında faaliyetlere başlanmıştır (MEB, 2006). Daha sonra, 2006 yılında yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri güncellenerek 2017’de yayınlanmıştır. Yayınlanan bu çalışma ile bu zamana kadar ortaya çıkan yeni ihtiyaçlar güncellenmiş, eğitim paydaşlarına (MEB, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM), üniversiteler, sivil toplum kuruluşları gibi) ve öğretmenlere bir rehber sunulmuştur.

Ayrıca, modern toplumlarda öğretmenlerin yalnızca eğitim öğretim işiyle uğraşan kişiler olarak değil, öğrencilere ve topluma rol model olan insanlar olarak görülmesi gerektiği savunulmuştur. Diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye’de de eğitim alanında büyük dönüşüm ve gelişmeler olduğu görülmektedir. Ancak bunların sağlanabilmesi için temel ve öncelikli basamak öğretmen yetiştirilmesi ve geliştirilmesidir. Yapılan çalışmalar sonucu, öğretmen eğitiminin pratik tabanlı öğretmen hazırlığına doğru kaymakta olduğu tespit edilmiştir. Teoriden uygulamaya kadar bu temelin arkasında iki temel husus olduğu ifade edilir. Bunlardan birincisi, iddialı öğretimi teşvik etmektir. Öğretimi teşvik etmek için aktivitelerin neler olduğu iyi tanımlanmalıdır. İkinci olarak ise temel uygulamaların pratik eğitimle yapılması gerekliliğidir. Öğretmenlerin modelleme, prova yapma ve yürürlüğe koyma yolu ile mesleklerini öğrenme olasılığı daha yüksektir (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009; Loewenberg Ball ve Forzani, 2009; McDonald, Kazemi ve Kavanagh, 2013; Meneses, Hugo, Garcia ve Müller, 2018).

Küçükahmet’in 2007’de yaptığı çalışmada; Türkiye’de öğretmenliğin meslek olarak kabulünün 1848 tarihinde, ilk öğretmen yetiştiren kurumun açılmasıyla başladığı; öğretmenliğin bir meslek olduğu ve bu mesleği yapacak kişilerin “alan bilgisi”, “meslek bilgisi”, “genel kültür” gibi alanlarda başarılı olmaları beklendiği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra Semerci ve Semerci (2004), iki önemli noktaya daha vurgu yapmıştır. Bunlardan birincisi, öğretmenin duyuşsal tepkileri ve mesleğine karşı geliştirdiği tutumlarının önemli olduğudur. Yani öğretmenlerin; heyecanı, kişiliği, davranışlarıyla, bilgi ve tecrübesiyle öğrencilerine rol model olmalarıdır. Diğer ise toplumun geleceğe güvenle

bakmasını sağlamak için öğretmenlerin dikkatle seçilmesi ve titizlikle yetiştirilmesi gerekliliğidir.

İyi yetiştirilmiş öğretmenlerin mesleklerini yaparken başarılı olması beklenir. Ancak, başarılı öğretmenlere sahip toplumların her alanda gelişmiş bir topluluk olduğu da göz ardı edilmemelidir. Oldukça karmaşık bir yapıya sahip olan ve içinde birçok bileşen barındıran eğitim-öğretimde başarıyı sadece bir nedene bağlamak doğru değildir (Eraslan, 2009).

Finli öğrencilerin PISA sınavlarında elde ettikleri büyük başarının dört ana kaynağı bulunmaktadır; (1) “*öğretmen yetiştirme programı*, (2) *geleneksel okul yaşamı*, (3) *kültürel olarak öğretmenlik mesleğine bakış* ve (4) *hizmet içi öğretmen eğitimi*” (Eraslan, 2009, s. 240). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik algılarının belirli bir bölümü hizmet öncesi eğitimleri sırasında oluşmaktadır (İpek, Kahveci ve Camadan, 2015). Öğretmen yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının mesleklerine karşı tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Belirlenen bu tutumun olumsuz olması durumunda olumlu yönde değiştirilmesi başarı için şarttır (Semerci ve Semerci, 2004).

Öğretmenlerin, toplum ve sınıf içindeki rolleri önemlidir ve göz ardı edilemez. Bu yüzden öğretmen öz-yeterlik algısı, öğrenci başarısında ve akademik öğrenmede önemli bir etken olarak görülmüştür (Mohamadi, Asadzadeh, Ahadi ve Jomehri, 2011). Yukarıda da belirtildiği gibi öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, öğrenci başarısı üzerinde etkileri yadsınamaz. Öğretmenlerin öz yeterlik algıları, eğitim sisteminin amaçlarına ulaşmasında, fiziki koşulların ve eğitim materyallerinin oluşturulmasında önemli bir etkidir ve eğitim sistemlerini belirleyici ve yön verici özelliğe de sahiptir (Demirtaş ve diğ., 2011).

MEB (2006), öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini şu başlıklar altında toplamıştır; “*Öğrenciyi Tanıma, Öğretme ve Öğrenme Süreci, Öğrenmeyi, Gelişimi İzleme ve Değerlendirme, Okul ve toplum İlişkileri, Program İçerik Bilgisi.*” MEB’e göre sıralanan maddelere bakıldığında, toplumda meydana gelecek her türlü gelişimlerde öğretmenlerin etkisi görülmektedir. Japonya’da da toplumun sağlıklı, huzurlu ve güvenli olmasında öğretmenlerin gücünün neler olduğuna dikkat çekilmiştir. Ülkelerinde 2011

yılında meydana gelen depremde ne yapacaklarını bilmenin yolunun öğretmenlerden geçtiği ve ileriki yıllarda meydana gelebilecek herhangi bir afet durumuna karşı risklerin azaltılmasında öğretmenlere düşen önemli görevler olduğu belirtilmiştir (Shiwaku ve Shaw, 2018). Öğretmenler, okul kültürü ve kişisel deneyimlerle devamlı bir anlam inşa etmektedirler. Öğretmenlerin bilgilerini yeniden şekillendirme ve çoğaltma arzusu sayesinde bulundukları toplumda sosyal, kültürel ve üretim alanlarında katkı sağladıkları görülmektedir (Spear ve Costa, 2018).

Öğretmenler toplumu etkilerken, toplumun yapısının da öğretmenleri etkilediği ve bu yüzden toplum ve öğretmenin içi içe geçmiş zincir gibi olduğu bilinmektedir. Dünyada göçler artmaya devam ederken, okullarda öğretmenlerin bu durumlar karşısında mesleklerine duydukları inanç ve tutumlarının değişmemesi imkansız olarak görülmektedir. Sınıflarda göçler nedeniyle sınıf içindeki demografik yapıların değişmesiyle, öğrencinin akademik başarısı ve öğretmenin algılarının değişime uğradığı söylenebilmektedir (Intxausti ve Etxeberria, 2013; Wassell, Kerrigan ve Hawrylak, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı, orta vadeli programında (2018-2020), eğitimin arttırılması için öğrenciler arasındaki fırsat eşitliğinin sağlanması, yönetim süreçlerinin ve öğretmen niteliklerinin daha iyi hale getirilmesi gibi temel amaçları belirtmiştir. Bu amaçlardan öğretmen niteliğinin artırılması yönünde atılacak adımlar şu şekilde belirtilmiştir: öğretmen stratejisinin uygulamaya geçirilmesi, yapılanların daha iyi şekilde takip edilmesi, hizmet içi eğitim gereksinimlerinin öğretmen bazında tespit edilmesi ve öğretmenlere yapılacak olan hizmet içi kurslara katılmalarının sağlanması. Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulundukları yerler, bölgeler, öğrenci ve velilerin sosyo-ekonomik koşulları gibi etkenler dikkate alınarak öğretmen performans sistemi oluşturulması, öğretmen yetiştiren kurumların milli eğitim sistemi ve ulusal ihtiyaçlar göz önüne alınarak yeniden yapılandırılması ortaya konmuştur (MEB, 2018).

Hizmet öncesi eğitim faaliyetleri planlanmadan önce yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde ihtiyaç analizinin yapılması büyük önem taşımaktadır (Babacan ve Ramazan, 2017). 2017-2018 öğretim yılı KKTC hizmet-içi eğitim planında her branş

öğretmeni için gerekli ve önemli olabilecek hizmet içi eğitim programlarının planlandığı görülmektedir. “KKTC Milli Eğitim Şura” kararlarında “Öğretmen Yetiştirme, Denetleme, Yönlendirme ve Hizmet-İçi Eğitim Komisyonu Kararları” alınmıştır. Bu komisyonun hizmet-içi eğitim hakkında alınan kararları şunlardır: öğretmen mesleğinde belirli standartların ve farklılıkların belirlenmesi ve bu standartlarla birlikte yeterliğin belirlenmesi; öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle desteklenmesi ve hizmet içi eğitimin zorunlu hale gelmesi; hizmet-içi eğitimlerde ihtiyaç analizleri yapılması; eğitimlerin planlanmasında ve uygulanmasında “Ortak Hizmetler Dairesi”, “Talim-Terbiye Dairesi” ile sendikaların yer alması; hizmet içi eğitim sonrası alınan sertifikaların meslekte yükselme aşamasında geçerli olması (ME ve Kültür Bakanlığı, 2017).

Komisyonun hizmet-içi eğitim hakkında alınan kararlarını destekleyen birçok araştırma yapıldığı; okullarda, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik çalışmaların olduğu ve asıl amacın öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını belirleyip gidermek ve öğrenme verimliliğini artırmak olduğu ifade edilmektedir (Muste, 2014). Diğer bazı çalışmalarda ise hizmet-içi eğitim programlarının öğrenme-öğretme süreci üzerindeki etkisini ortaya çıkarmak için öğretmen görüşlerine başvurulduğu ve hizmet içi eğitimin eğitim ihtiyacını karşılayan önemli bir kaynak olduğu belirtilmiştir (Katman ve Tutkun, 2015; Timur ve İmer, 2017; Veyis, 2014). 1939-2010 yılları arasında 18 tane “Ulusal Eğitim Konseyi” incelenmiş ve öğretmen, hizmet içi eğitim ve öğretmen yetiştirme konularına odaklanıldığı belirtilmiştir (Tarhan, 2015).

Ayrıca, öğretmenlerin dilsel, kültürel farklılıklar karşısında mesleklerine olan inanç ve tutumları hakkında konuşmak ya da bir yargıya varmak için eğitim araştırmalarında birçok terim kullanıldığı görülmektedir. Eğitsel araştırmalarda, “inançların” eş anlamlısı olarak; “görü”, “algı” ve “bakış” gibi terimlerin öğretmen kavramına bağlı olduğu belirlenmiştir (Flores ve Smith, 2009). “Bandura’nın Teorisi ve İnsan” başlığı altındaki bilgilerden de yola çıkarak, öğretmen öz yeterliği, öğrenci başarısı ve akademik öğrenmede önemli bir faktör olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1978; Bandura, 1986; Bandura, 1993).

Sözü edilen araştırmalara ilave olarak, günlük yaşamda ve akademik olarak yapılan tez, makale gibi çalışmalarda metaforlar kullanılmaktadır. Bu çalışmalarda araştırılan kişi veya kişilerin, kavram ya da kavramlar üzerinde ne düşündükleri, bunları neye benzettikleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır (Jensen, 2006; Kelleci, 2014; Örücü, 2012). Metaforlar sayesinde saklı bilginin güvenilir ve erişilebilir hale getirildiği belirtilmiştir. Metaforlar, yalnızca karmaşık konuların yansıması değil; aynı zamanda daha fazla algılama, deneyimlerin yorumlanması, anlayışların ve bilginin bütünsel temsilini de sağlamaktadır (Moser, 2000).

Metafor, bir olguyu başka bir olgu ile açık ya da örtülü bir şekilde ifade eden bir zihinsel modeldir (Saban, 2009). Metafor kullanarak bireysel farklılıklar ve zihinsel yapılar arasındaki ayrımın ortaya konabilmektedir. Bu yönüyle metaforlar, ayrıntıları görebilmeyi ve bağlantısız gibi görünen olgular arasında bağlantıları görmeyi sağlamaktadırlar. Bu sayılanlara da ilave olarak, kişilerin oluşturdukları metaforların farklı olması bireysel farklılıkları ortaya çıkarması açısından da önemli olarak görülmektedir (Tuna ve Budak, 2013).

Alan yazın incelendiğinde; yurt içinde öğretmen yetiştirme sistemine katkıda bulunmak ve böylelikle öğretmenlik mesleğinin başarısını artırmak için çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir (Balta, 2015; Dağlı, 2013; Güneyli ve Akıntuğ, 2012; Kesen, 2010; Kurt, Güngör ve Ekici, 2014; Kuter ve Koç, 2009; Ozan, 2009; Ummanel, 2017; Uzunboylu, 2007). Aynı şekilde yurtdışında yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin mesleklerine olan düşüncelerini, öz-yeterlik algılarını belirlemek için bir çok çalışma olduğu görülmektedir (Aydın ve Ünaldı, 2010; Botha, 2009; Cerit, 2008; Çelikten, 2005; Delen, 2016; Pektaş ve Kıldan, 2009; Tileği, 2014; Sosyal, 2014; Stichert, 2005).

Araştırılması hedeflenen bu çalışmanın, öz yeterlik teorisi ve metaforlar kullanarak ortaya çıkarılan sonuçlar sayesinde alana yeni bir boyut kazandıracağına inanılmaktadır. Bu boyut sayesinde uygulamacılara; MEB'na, YÖK'na, ÖSYM'ne, üniversitelere, hizmet içi eğitime, sivil toplum kuruluşlarına, araştırmacılara ve öğretmenlere rehber olma özelliği taşıyacağı ön görülmüştür.

Bu kapsamda araştırmada, KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik belirlemek; ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algıları nasıldır? sorusuna yanıt aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik algılarını belirlemek; ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmaktır. Araştırmanın amacından yola çıkarak aşağıda yazılan alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

1.3. Alt Amaçlar

1.3.1. KKTC genelinde,

- Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları nasıldır?

1.3.2. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında;

- Yaşı,
- Okulun bulunduğu bölgeye,
- Kıdeme,
- Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine,
- Mesleki hizmetiçi eğitime katılma sıklığına göre, anlamlı farklılık var mıdır?

1.3.3. Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında;

- Yaşı,
- Okulun bulunduğu bölgeye,
- Kıdeme,
- Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine,
- Hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.3.4. Sınıf öğretmenlerinin;

- Öğretmen,
- Öğretmenlik mesleği,
- Öğretmenlik mesleğinde başarı kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?

1.3.5 Sınıf öğretmenlerinin;

- Öğretmen,
- Öğretmenlik mesleği,
- Öğretmenlik mesleğinde başarı kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlarla; KKTC’de görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları, “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği” ve “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramları için oluşturdukları metafor ve gerekçeler ortaya konmaktadır. Öğretmenlerin “Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği” aracılığıyla öğrenim gördükleri üniversitelerde iyi bir eğitim aldıkları ya da almadıkları ispatlanmaktadır. Kendi doğuştan getirdikleri becerileri zamanla geliştirerek mesleğinde ne kadar kullanabildikleri hakkında yorumlar da yapılmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleklerini seçme nedenleri, hizmet içi eğitime katılma durumları, katılma sıklığı ve hizmet içi eğitimi etkili bulma durumları ortaya çıkarılmaktadır. Bu kapsamda çalışma, öğretmen atama ve yerleştirme sistemine yönelik KKTC ME ve Kültür Bakanlığı’na, YÖK’e, MEB’e politikalar ve stratejiler geliştirmeye katkı sağlayabilecektir.

Metaforlar aracılığıyla “Öğretmen.....gibidir. Çünkü.....”; “Öğretmenlik mesleği..... gibidir. Çünkü.....”, “Öğretmenlik mesleğinde başarı.....gibidir. Çünkü” şeklinde verilen cevaplarla öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin özelliklerinin nasıl algılandığı ortaya çıkarılmaktadır. Öğretmenlerin bu kavramları, iç dünyalarında nasıl algıladıklarını görmelerine,

farkındalıklarının oluşmasına ve öz eleştiri yapmalarına fırsat tanınmaktadır. Araştırmanın önemi maddeler halinde aşağıda verilmiştir:

1. ‘KKTC Milli Eğitim Şura’ kararlarında Öğretmen Yetiştirme, Denetleme, Yönlendirme ve Hizmet-İçi Eğitim Komisyonu’nun alacağı kararlara katkı sağlaması,
2. KKTC topraklarında yaşayan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ve metaforlar diğer ülkelerinin öğretmenleriyle karşılaştırılması için örnek bir veri oluşturmaları,
3. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği, öğretmen ve başarılı öğretmen nitelikleri hakkında ne düşündüklerini daha net görülmesine imkan sağlaması,
4. Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği, öğretmen ve başarılı öğretmen nitelikleri hakkında bilgilerini yeniden şekillendirmelerine, kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağlaması,
5. Öğretmen yetiştirme, atama ve mesleki gelişim sürecine katkı sağlaması,
6. Ulusal politika değişiklikleri, kurumsal araştırma ve kapasitesinin geliştirilmesinde bireyler ve kurum arasındaki ilişkilerin keşfedilmesi.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları:

- 1) 2017 -2018 eğitim - öğretim yılı ile,
- 2) KKTC’de ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleriyle,
- 3) Karma yöntem araştırmasıyla,
- 4) SPSS Statistics 17.0 paket program kullanılmasıyla,
- 5) Araştırmada, 1551 sınıf öğretmeni ile çalışılmak istenmesine karşın gönüllü 216 sınıf öğretmeni ile,
- 6) Araştırmanın verilerini toplamak için, “Öğretmen Öz -Yeterlik İnanç Ölçeği”, kişisel bilgi ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Program Geliştirme: “*Eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür*” (Demirel, 2015, s.5).

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri: Öğretmenlik mesleği için gereken genel bilgi, beceri ve tutumlara sahip olunması ve öğretmenlik mesleğinde etkili ve verimli şekilde yerine getirilmesidir (MEB, 2006).

Öz yeterlik: Bir insanın bir şeyi başarmak için yapılması gereken eylemler ve süreçleri hakkında kendi yeteneğine olan inancıdır (Bandura,1997).

Metafor: Bireylerin bir kavram ya da olgu üzerine duygu ve düşüncelerini algıladığı biçimde benzetme yaparak ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Ünaldı, 2010).

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ME ve KB.: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

KKTC: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti

YÖK: Yüksek Öğretim Kurumu

ÖSYM: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi

Ö: Öğretmen

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın ikinci bölümünde; kuramsal çerçeve ve daha önce yapılan ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın kuramsal çerçeve boyutunda; “Program Geliştirme”, “Bandura’nın Teorisi ve İnsan”, “Öğretmen Öz Yeterliği”, “Kavramsal Metafor Teorisi” başlıkları ele alınıp incelenmiştir.

2.1.1. Program Geliştirme

Eğitim programlarının dinamik bir yapıya sahip olduğu ve bu dinamik yapının geliştirme sürecine ihtiyacı kaçınılmazdır. Programlar ne kadar iyi tasarlanırsa tasarlansın geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim kurumları, bireylerin topluma uyum sağlaması için görev üstlenir ve bu görevi ancak programlar aracılığıyla sağlayabilir. Programların hazırlanmasında; toplum, birey, konu alanı kaynaklarında yaşanan herhangi bir değişiklik ya da gelişmenin programlara yansımaları zorunludur. Bu zorunluluk program geliştirme sürecini de beraberinde getirir (Şeker, 2014).

Eğitimde program geliştirme süreci, sistematik ve dinamiktir. Bu sürecin içinde; programın tasarlanması, geliştirilmesi, denenmesi, uygulanması, değerlendirilmesi ve son olarak da düzeltilmesi yer almaktadır (Özdemir, 2009). Program geliştirme süreci; bilgi, beceri ve uzmanlık gerektiren bir durum olduğundan sistemli bir şekilde, araştırmalara dayalı olarak yapılması gerekmektedir. Eğitim programları toplumun büyük çoğunluğunu ilgilendirmektedir. Program geliştirmenin oldukça kapsamlı ve karmaşık olması, program geliştirme için geniş ölçüde katılım gerektirir. Eğitim programlarıyla direkt ya da dolaylı olarak etkileşim halinde olan öğretmen, öğrenci, veli, müdür, müfettiş, vb. kişilerin eğitim programında karşılaştıkları problemleri ve önerileri ortaya çıkarmak program geliştirmeye katkı sağlar (Yüksel, 2000).

Eğitimde bir program modeli üzerinde olması gerekenleri belirlemek için Türkiye’deki program geliştirme uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Yapılan araştırmalar sonucu uzmanların tamamına yakını bir programın temel öğelerinin; hedef, içerik, eğitim durumları (öğrenme-öğretme durumları) ve değerlendirme olduğunu belirtmişlerdir. Türkiye’de program geliştirme uzmanları program geliştirmede Tyler Modeli’ni kullanmayı daha uygun görmüşlerdir. Bu yüzden Demirel program geliştirme modeli, Taba-Tyler Modeli’ne uygun düştüğü için program geliştirme uzmanları tarafından benimsenmiştir. Demirel Eğitimde Program Geliştirme Modeli, daha çok öğretmen eğitimi programlarının hazırlanmasından esinlenerek ortaya çıkmıştır (Demirel, 2015).

Türkiye’de 2004-2005 eğitim öğretim yılına kadar Taba-Tyler modeli baz alınarak program geliştirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Yeni hazırlanan ilköğretim programları yeni geliştirilen modele göre yapılmıştır. MEB program modelinde hazırlanan programlar etkinlik bazlıdır. Yenilenen ilk öğretim programlarında;

- Davranışçı yaklaşım yerine bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşım,
- İçerik hazırlanmasında sarmal ve kısmen de modüler yaklaşım,
- İçerik ifadesi yerine “tema”, hedef davranış yerine “kazanım” terimleri,
- Ölçme ve değerlendirmede portfolyo, öz değerlendirme gibi çağdaş yöntemler kullanılmaktadır (Erişen, 2015).

MEB (2004)’e göre programın uygulanmasında; okul yöneticileri, müfettişler, öğretmenler ve velilerden beklenenler vardır. Bunlar arasında öğretmenlerden beklenenlerden başlıcaları aşağıda verilmiştir;

- Program hakkında yeterli bilgiye sahip olmak ve çıkabilecek problemlere çözüm üretebilmek,
- Etkinliklerde kullanılacak malzemelerden arşiv oluşturmak ve etkinlikler hakkında diğer öğretmenleri bilgilendirmek,
- Öğrenci velileriyle işbirliği içinde olmak ve öğrencinin ders dışı saatlerinde takibini yapmak, iletişim kurmak,

- Öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını tespit etmek ve onlara ait kişisel bilgileri içeren sınıf öğretmeni klasörü oluşturmak,
- Bireysel farklılıklar gözönünde tutularak etkinlikler hazırlamak,
- Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmak.

Program geliştirme ile ilgili her alanda birçok araştırma yapılmıştır (Baş, 2016; Baykal, 2015; İşeri, 2014). Öğretmen yorumları sayesinde öğretme-öğrenim sürecini geliştirmek, öğretmen yetiştirme konularını aydınlatmak mümkündür. Elde edilen öğretmen yorumları program geliştirmede önemli rol oynamaktadır. (Shawer, 2017). Aynı zamanda okul çalışanları arasında iş birliği sayesinde okul temelli program geliştirme çalışmaları yapılabilmektedir. Okulun önerdiği programın planlaması, uygulaması ve değerlendirmesi işlemi, okulun bazı ya da tüm üyelerinin dahil oldukları ortak karar alma sürecinde yapılmaktadır. “Okul temelli proram geliştirme” sürecinde sistemli ve planlı olmayı etkileyen faktörler; “ulusal hedefler”, “öğrenen”, ”kaynaklara ulaşılabilirlik”, “okul çevresi kültürü”, “değerlendirme sistemi” ve “stratejiler” olarak öne sürülmüştür (Kahramanoğlu, 2017).

Ulus ötesi işbirliğini sürdürebilmek için program geliştirme reformunun, yüksek öğretimin uluslararasılaştırılması ve sayısallaştırılması yaklaşımıyla daha sistematik olarak birleştirilmesi gerektiği savunulmaktadır (Canigliad ve diğ., 2018). Türkiye’de eğitimde program geliştirme adına yapılan çalışmalar incelenerek elde edilen sonuçlar eğitimde program geliştirme konusunda verimliliği artırabilir. Bu fikri destekleyen çalışmalardan birtanesinde 1998-2014 yılları arasında yapılmış doktora ve yüksek lisans tezleri incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda daha çok; yüksek öğretim, ilköğretim ve orta öğretime yer verildiği belirlenmiştir. Bunların dışında; özel eğitim, hizmet içi eğitim, yaygın eğitim gibi programların geliştirilmesine yönelik çalışmaların olması gerektiği savunulmuştur (Schreglmann, 2016).

Program geliştirme çalışmalarında, felsefeden program tasarımı ve hedeflerin belirlenmesi gibi çeşitli aşamalarda yararlanılmaktadır. Felsefe, eğitimciler için özellikle program geliştirme, okul ve sınıf ortamlarını düzenlemede temel yapı niteliğindedir. Ülkelerin benimsedikleri eğitim felsefeleri; okulların neden olduğunu, öğretecek

konuların hangilerinin değerli olduğunu, öğrencilerin nasıl öğrenmesinden tutup hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağını ve ayrıca eğitimin hedefleri, içeriğın seçilmesi ve örgütlenmesi gibi etkinlikleri belirlemeye ya da cevaplamaya yardımcı olmaktadır. Bu nedenle yapılacak olan program geliştirme çalışmaları belirli bir felsefeye dayalı olarak yapılması gerektiğı savunulmuştur (Demirel, 2015).

Felsefe; düşünme, öğrenme, keşfetme ve problem çözme etkinliğı olmasının yanı sıra bir yaşam tarzıdır. Felsefi yaklaşımları baz alarak gelişen eğitim felsefelerinin kendi anlayışı ve ilkeleri olduğı ve sahip olduğı anlayış ve ilkelere göre; eğitim öğretim hedefleri, öğrenci, öğretmen, eğitim durumları, içerik, ölçme ve değerlendirme gibi kavramlara yönelik amaçları bulunduğı belirtilir. Öğrenciler ile öğretmenlerin felsefi yaklaşımları, öğrenme stratejileri, öğrenme stilleri, dersler ve konulara göre değişebilmektedir (Duman, 2008).

Ülkelerde düzenlenen eğitim programlarında temel alınan felsefe, toplumda hakim olan felsefeyle uyumlu olması gerekmektedir. Ayrıca, eğitim camiasında olan herkesin toplumda hangi felsefenin olduğunu bilmesi gerekir. Türkiye’de eğitim felsefesini ele alan kaynaklara bakıldığında hiç birinde net bir şekilde; hangi felsefeye, hangi nedenlerle inanıldığı yer almamaktadır. Amaç, içerik ve sürece ilişkin açıklamalar net değildir. (Doğanay ve Sarı, 2003).

Öğretmen Yetiştirme Yaklaşımları

Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen yetiştirme tarihi gelişim sürecine incelendiğinde; gelişim aşamalarını etkileyen etkenler olduğu görülmektedir. Bu etkenlerden en önemli olanlardan biri, öğretmen yetiştirmeye ilişkin benimsedikleri felsefedir. Öğretmen yetiştirmeye ilişkin yaklaşımlar eğitim-öğretim ile ilgili belirli varsayımlara sahiptir. Bu varsayımlar öğretmen eğitimi felsefelerini belirlemektedir (Yıldırım ve Vural, 2014).

Cochran-Smith (2005), Amerikan eğitiminin çeşitli evrelerden geçtiğini belirtmiş ve çalışmanın yapılış amacını Amerika’da öğretmen yetiştirme sisteminde bulunan güçlü ve eksik yönleri belirlemek olarak ifade etmiştir. Bu kapsamda Amerika’da öğretmen

yetiştirme sorunu “program sorunu” olarak görülmekte ve böylece esasici eğitim felsefesi ile benzer yönleri bulunmaktadır. Ayrıca öğretmen eğitimi bir “yetiştirme sorunu” olarak görülmekte ve bu da davranışçı anlayışa dayandırılmaktadır. Üçüncü olarak ise öğretmen eğitimi “öğrenme sorunu” olarak gören bir anlayıştan bahsedilmektedir (Yıldırım, 2011b).

Finlandiya ve Singapur’da izlenen öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci seçme yaklaşımlarında öncelikli olarak, ihtiyaç duyulan sayıda öğrenci seçilmektedir. Öğrenci seçiminde akademik bilgi ölçülmekle kalmayıp öğretmenlik mesleğine ilgisi, yatkınlığı, iletişim becerileri gibi mülakatlar yapılmaktadır. Arz-talep dengesi gözetilerek programlara yerleştirilen öğrenciler ücretsiz olarak eğitim almakta ve maaş bile bağlanmaktadır. Mezun olduktan sonra ikinci bir elemeye gerek duyulmadan atamaları yapılmaktadır. Bu yaklaşımla yapılan hizmet öncesi eğitimde yer alan uygulama derslerinde bir yığılma yaşanmamakta ve kaliteli bir eğitim alarak mezunlar verilmektedir. Ayrıca başlangıçta çok ciddi elemelerden geçerek öğretmen olunduğu için öğretmenlik mesleğine olan saygınlığın yüksek olmasına ve öğrencilerin başarı profilinin artmasına katkı sağlanmaktadır (Özoğlu, 2011).

Türkiye’de öğretmen eğitimi veren kurumlarda bugüne kadar “nasıl öğretelim” sorusuna yanıt aranılmaya çalışılmıştır. Taki “nasıl öğretelim” sorusunundan önce ve sonra gelen soruların olduğu tespit edilene kadar. Bu tespit sonrası, bu sorulara birbiriyle bağlantılı olarak cevap aranması gerektiği ortaya çıkmıştır. Eğitim programları farklı yapısal öğelerden oluşmaktadır. Bu öğeler bütün olarak ele alındığında “eğitim programları” bir disiplin ve meslek alanı olarak gerçekleşmiştir (Varış, 1989).

Öğretmen yetiştirme sistemi çeşitli yaklaşımlardan etkilenmektedir. Türkiye’de öğretmen yetiştirme iki şekilde yapılmaktadır. Bunlardan temel olanı eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme diğeri ise fen edebiyat fakültelerinden mezunlara pedagojik formasyon vererek öğretmen yetiştirme şeklindedir. Fen edebiyat fakülteleri mezunları her ne kadar pedagojik formasyon derslerinde öğretmenlik meslek bilgilerini almış olsalar da, alan bilgisine hakim olarak mezun oldukları için eğitim fakültesi mezunlarına göre alan bilgileri

daha baskındır. Bu da öğretmen yetiştirme yaklaşımlarından alan bilgisini ön planda tutan yaklaşıma karşılık gelmektedir (Yıldırım ve Vural, 2014).

Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme

KKTC’de öğretmen yetiştirme kurumu ilk olarak 1937 yılında Güzelyurt’ta Omorfo öğretmen koleji adını alarak açılmış daha sonra 2000 yılında çıkarılan yeni yasa ile Akademi’ye dönüştürülmüştür. Atatürk Öğretmen Akademisi’nde halen akademi personeli ile eğitim sürdürülmektedir (Atatürk Öğretmen Akademisi Tarihçe). Öğretmenlik Mesleği Eğitimi Bölümü’nün temel amacı, Akademi’nin Kuruluş Yasası ve KKTC Milli Eğitim Yasa’sında belirtilen eğitim öğretimle ilgili genel amaç ve temel ilkeler doğrultusunda; okul öncesi ve ilkokullara nitelikli öğretmen yetiştirmek, bilimsel araştırma ve uygulama çalışmaları yapmak olarak belirtilmiştir. Bu bölümde yürütülen programlar; ortaöğretime dayalı 4 yıl süreli okul öncesi ve ilkokul öğretmeni yetiştirmeye yönelik lisans programları, Akademi dışındaki lisans düzeyinde diplomaları olan ancak pedagojik formasyonu olmayanlara yönelik Pedagojik Formasyon Kazandırma programları, ayrıca hizmetiçi eğitime yönelik kurs ve programlar olarak belirtilmiştir (Atatürk Öğretmen Akademisi Öğretmenlik Mesleği Eğitimi Bölümü Kuruluş Tüzüğü, 2002).

Türkiye’de öğretmen eğitimi sisteminde son otuz yılda önemli değişiklikler olmuştur. 1982’de yapılan üniversitelerde yeniden yapılanma ile hizmet öncesi öğretmen eğitimi üniversitelere bırakılmış, daha sonra 1990’lı yılların başında sınıf öğretmenliği programlarının süresi 2 yıldan 4 yıla çıkarılmıştır. Yapılan çalışmaların öncelikli hedefi öğretmen niteliğinin artırılması olarak belirtilmesine rağmen niteliğin ne düzeyde elde edildiği hep sorgulanmıştır. Nitelik kaygısının yanı sıra nicel kaygılar da bu alanı etkilemiştir. Örneğin; 1980’li ve 1990’lı yıllarda bazı alanlardaki öğretmen eksikliğini gidermek için öğretmenlik sertifika programları açılmış ve 1990’lı yılların ortalarında üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinin dışında kalan bölümlerden mezunlar; öğretmenlik meslek bilgisi almadan MEB tarafından atanmışlardır. Daha sonraki ilerleyen yıllarda bu durum öğretmen eğitiminde nitelik sorununu doğurmuş ve yapılan çalışmaların odak noktası olmuştur (Yıldırım, 2011b). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılanma olarak adlandırılan çalışmada; 1998-1999 eğitim öğretim yılından itibaren alan öğretimi

derslerini ve okullardaki uygulama çalışmalarını önemseyen yaklaşımla programlar yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 1999).

1923'ten bu yana yetiştirilen öğretmenlerden beklenen, toplumsal kalkınma adına toplumun itici gücü olmalarıdır. Bu eğitimin toplumdaki işlevini göstermektedir. Öğretmen yetiştirme kurumları öğretmenleri “herşeyi bilen kişi” olarak yetiştirmeyi amaçlamaktaydı. Bu nitelikte öğretmenleri yetiştirebilmek için öğretmen yetiştirme kurumlarında programlarda olan derslerin niteliğini sorgulamak ve daha nitelikli hale getirmek amaçlanıyordu (Abazoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Bu bağlamda eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programları geliştirilerek, lisans ve lisans üstü düzeylerde yürütülen programlarda bazı değişikliklere gidilmiştir. Bu değişiklikler için 1994 yılı sonunda başlanan ve 1998 yılında bitirilen YÖK/ Dünya Bankası Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Projesi adı altında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerçekleştirilmiştir. Bu proje kapsamında çeşitli gelişmeler olmuştur. Bunlar aşağıda verilmiştir;

- Eğitim fakültelerinden öğretim elemanları; yüksek lisans, doktora ve doktora sonrası için yurtdışına gönderilmiştir.
- Eğitim fakültelerinin genel kullanımı ve konu alanlarına ilişkin araç-gereç satın alınmıştır.
- MEB ile protokol imzalanmış ve “Eğitim Fakültesi Uygulama Okulu İşbirliği Programı” başlatılmıştır.
- “Öğretmen Yetiştirme Milli Komitesi” eğitim fakültelerinde uygulanan programları denetlemek, değerlendirmek ve geliştirmek amacıyla kurulmuştur.
- Lisans düzeyinde 16 öğretmen yetiştirme programı geliştirilmiştir.
- Okullarda uygulanan ders programları ile öğretmen yetiştirme programları arasında paralellik kurulmuştur.
- Öğretmenlik formasyonu programının dersleri yeniden geliştirilmiş; bilgi, beceri ve uygulamalar için ders sayısı ve kredisi artırılmıştır.
- Formasyon derslerinin çoğunluğu uygulamalı olarak yapılması kararı alınmıştır.

- Öğretmenlik formasyon dersleri arasına rehberlik dersi eklenmiş, Türkçe dersleri zorunlu hale getirilmiştir.
- Yeni programların bazılarında yan alan uygulamalarına geçilmiştir. (Örneğin: Özel Eğitim lisans programı)
- Modern üniversite anlayışına katkı sağlayacağı anlayışıyla seçmeli derslere daha çok yer verilmiştir.
- Bilgisayar dersleri zorunlu hale getirilmiş; ayrıca erken dönemlerde verilmesine vurgu yapılmıştır (YÖK, 1998).

Öğretmen yetiştirme sisteminde ortaya çıkan aksaklıklar belirlenerek yukarıda sayılan çözümler üretilmiştir. Ancak eğitim fakültelerinde yapılan yeniden yapılandırma çalışma ve uygulamalarının çoğu beklentileri karşılamamıştır. Bugün hala öğretmen yetiştirme uygulamalarının karmaşa içerisinde olduğu görülmektedir (Abazoğlu ve diğ., 2016).

Türk Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Sorunları

Türkiye’de üniversiteler tarafından verilen hizmet öncesi eğitim ile ilgili bazı sorunlar tespit edilmiştir. Bunlardan başlıcaları;

- Yüksek öğretimde öğretim elamanı azlığı bir genel problem iken bu sorun aynı zamanda eğitim fakültelerinde de görülmektedir.
- Eğitim fakültelerinde, öğretim elamanı ve öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayıları diğer fakültelerdekinden oldukça fazladır.
- Eğitim fakültelerinde ikinci öğretim yapılan programlar fazladır.
- Eğitim fakültelerinde ikinci öğretim programının fazla olması nedeniyle öğretim elamanlarının iş yükü fazladır; bu yüzden de akademisyenlerin kendilerini geliştirme imkanları kısıtlıdır.
- MEB’e bağlı okullarda verilen okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri sağlıklı bir şekilde yürütülememektedir. Sebep olarak yine eğitim fakültelerindeki öğrenci sayısının fazla olması ve aynı zamanda işbirliği yapılan okulların rehberliği sağlayacak öğretmenler tarafından angarya olarak görülmesidir.

Yukarıda sayılan hizmet öncesi eğitim ile ilgili temel sorun ihtiyaç fazlası öğretmen adayı yetiştirilmesidir (Özoğlu, 2011). Hizmet öncesi eğitim ile ilgili temel sorun olan ihtiyaç fazlası öğretmen adayı, mezun olduktan sonra da ihtiyaç fazlası öğretmen olarak sektörde yerini almaktadır.

Türkiye’de çocukların geleceğini belirleyen en önemli etkenin anne-babalarının kim olduğundan çok ilkokul öğretmenin kim olduğudur. Bir köyde görev yapan tek öğretmenin sınıfındaki çocukların belki de en büyük şansı ya da şansızlığı olduğu düşünüldüğünde, yetiştirilen öğretmenlerin çocukların hepsinin en büyük şansı olması sağlanmalıdır. Bugünün öğretmen yetiştirme sorunları ya da çıkmazları gelecek topluma da taşınacağından, “nasıl bir eğitim” sorusunun yanıtı, “nasıl bir öğretmen” sorusunun cevabında gizlidir (Üstüner, 2004).

2.1.2. Bandura’nın Teorisi ve İnsan

Albert Bandura’nın sosyal bilişsel kuramının merkezi yapısı öz yeterliktir. Öz yeterlik benlik saygısı ve benlik konseptinden farklıdır. Çünkü öz yeterlik işe özgü bir durumdur. Bireyler hem birey hem de toplum olarak faaliyet gösterdikleri için öz-yeterlik de hem bireysel hem de toplumsal bir yapıya sahiptir. Öz yeterlik inancı, insanın bir etkinlik karşısında ne kadar çaba sarfedeceğini, karşılaştığı engellere ne kadar dayanacağını belirlenmesine yardımcı olmaktadır. Güçlü kişisel yetkinliklere sahip kişiler, zor görevlerden kaçmak yerine, hakim olmak için zorluklara yaklaşmakta ve mücadele etmektedirler. Yüksek öz yeterliğe sahip insanlar, faaliyetleri yapmak için ilgi duyarlar, kendilerine zorlu hedefler belirleyerek onları güçlü bir bağlılıkla sürdürürler. Ayrıca bu kişiler, başarısızlık karşısında bile hiç pes etmeden, hatta üstesinden gelmek için çabalarını arttırarak devam etmektedirler. Düşük öz yeterlik düzeyine sahip insanlar ise, karşılaştıkları durumları gerçekten olduğundan daha zor olarak algılayarak endişe, stres, depresyon yaşarlar ve sorunların çözümünde dar bir görüşe sahiptirler (Bandura, 1986).

Bandura'ya (2001a) göre insan; kendi gelişim, değişim ve adaptasyonu üzerinde kontrol etme egzersizleri yapmak için çeşitli yeteneklere başvurmaktadır. Bu yetenekler; simgeleştirme, modelleme, kendi kendini düzenleme ve kendinden yansıtıcı olmaktır. Sosyal bilişsel yaklaşıma göre etkili ustalık deneyimleri, hatalı algıları ve işlevsiz davranışları değiştirmek için tek başına yeterlidir. Bandura'ya (1978) göre, psikolojik prosedürlerin biçimi her ne şekilde olursa olsun öz-yeterlik düzeyini ve gücünü değiştirmektedir. İnsanlar davranışları ile istenen sonuçları elde edeceklerine inanmadıkları sürece, zorluklarla karşı karşıya gelmeleri için harekete geçme konusunda teşvik edilemezler (Bandura, 2001b).

Bazen de öz yeterlik algısı düşük olan insanlar çevresindeki insanlardan etkilenerek kendi öz yeterlik algılarını iyi gibi hissedebilmektedirler. Bandura'ya (1986) göre, insanlar kendilerini model aldıkları insanlar gibi görmektedirler. Korkut ve Babaoğlu'na (2012) göre de insanlar öz yeterlik algıları yüksek ya da kendisinden daha deneyimli kişilerle bir araya geldiğinde, etkilenmekte ve kendileriyle benzerlikler kurmaktadır. Böylelikle kendi öz yeterlik algılarını yeterli olarak algılayabilmektedirler.

Öz yeterlik hakkında; tıp, medya, atletizm, ticaret, sosyal- siyasal gelişmeler, psikoloji, psikiyatri, eğitim, öğretme ile öğretmen eğitimi gibi birçok alanda çalışmalar yapılmıştır (Depaepe ve König, 2018; Dhir, Kaur ve Rajala, 2018; Grether, Sowislo ve Wiese, 2018; Kievik, Misana-Ter Huurne, Gutteling ve Giebels, 2018; Lee, Vondrace, 2014; Ring, Kavussanu, Simms ve Mazanov, 2018). Ayrıca öz yeterliliğin, akademik başarı- başarısızlık, problem çözme, öğretmen eğitimi, problem çözme gibi alanlarda daha fazla öne çıktığı görülmektedir.

Özetle, öz yeterlik algısı yüksek olan insanın zorluklara baş edebilmesi, sabır gösterbilmesi, alternatif çözüm yolları arayabilmesi, kendini ve çevresindeki insanları motive edebilmesi gibi özelliklere sahip olması beklenir. İnsanın öz yeterlik algısını çevresinde bulunan herşey etkileyebilmektedir. Örneğin eğitim dünyasında çalışan bir insan; çalışırken karşılaşılan koşullar, yaş, cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, meslek seçme nedeni, kültür ve çevresel faktörlerden etkilenir. Ayrıca, insanın karşılaştığı bir durum karşısında elde ettiği deneyim, öz yeterlik algısı üzerinde olumlu bir etki yaratır.

İnsanların, üstesinden gelemediği zorluklar karşısında başarı elde ettiklerinde öz yeterlik algısı artar ve böylelikle yeni zorluklara karşı harekete geçme süresi kısalmır. İnsanların öz yeterlik algılarını artırmanın diğer bir yolu da deneyimli insanlarla birlikte olmaktır. İnsan, deneyimli insanları gözlemleyip, model aldığı anda öz yeterlik algısını onlar gibi yeterli görebilir.

2.1.3. Öğretmen Öz Yeterliği

Öz- yeterlik algısı yüksek öğretmen, zor koşullarda bile öğrencilerin öğrenmesini destekler. Öğrencilerin başarılı olmaları için; derslerde yapılacak etkinliklerin seçiminde, planlanmasında, uygulama aşamasında çaba sarf eder. Bu faaliyetleri gerçekleştirirken motivasyonunun yüksek olduğu, gayret ve sabır gösterdiği aynı zamanda öğretim aşamasında gerekli yeteneklere sahip olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin öz yeterlik algısının yüksek olması, öğrenci başarısı ve motivasyonunu etkilemektedir. Bu algı, kendi başarı performansını da etkilemekte ve gelecekteki performans beklentilerine de katkı sağlamaktadır. Öz -yeterlik algısı düşük olan öğretmen ise, öz- yeterlik seviyesi yüksek olan öğretmenin aksine; olabilecek her türlü problem ve tehditleri büyütme eğiliminde olur, zor koşullarda bocalar, gayret ve sabır gösteremez; aynı zamanda öğretim aşamasında gerekli yeteneklere sahip olmadığından mesleğini başarısız bir şekilde icra eder (Bandura, 1978; Bruce, Esmonde, Ross, Dookie ve Beatty, 2010; Skaalvik ve Skaalvik, 2017, s. 158; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Öğretmenin öz-yeterliği, iş doyumu ve taahhüdü arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının öz -yeterliğini meslekte başarı kazanma isteği ve diğer psikolojik faktörler etkilemektedir. Öğretmenlerin mesleklerine uyumlu olması, gelecek için mesleklerinde kariyer yapma isteklerini doğuracak, böylelikle mesleklerinde öz-yeterlik seviyeleri gelişecektir (McLennan, McIlveen ve Perera, 2017). Öğretmen kişilik profili ile öğretmen öz-yeterliği arasında bir ilişkinin olduğu ileri sürülmüştür. Elde edilen tespitler, öğretmenlerin kişilik özelliklerinin performans üzerinde olumlu yada olumsuz etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Stajkovic, Bandura, Locke, Lee ve Sergeant, 2018).

Özetle, yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin; eğitim öğretim esnasında her türlü zorluklarla başa çıkabilen, sabır gösterebilen, çözüm üretebilen, öğretim yöntem ve tekniklerini bilen ve uygulayabilen, öğrencileriyle iyi bir iletişim kurabilen ve onların kendi aralarında iletişim kurmalarına rehberlik edebilen, öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilen ve motive edebilen, sınıf içinde problemlili ve yetenekli öğrencileriyle nasıl ders işleyeceğini ve kontrolün nasıl sağlanacağını bilen eğitimciler oldukları söylenebilir. Düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin ise yüksek öz yeterliğe sahip öğretmenlerin özelliklerinin tersi özelliklere sahip oldukları söylenebilir. Alan yazın taramasından edinilen bilgiler, düşük öz yeterliğe sahip öğretmenlerin öz yeterlik algılarını, elde etikleri deneyimler sayesinde olumlu hale getirebildiklerini göstermektedir.

2.1.4. Kavramsal Metafor Teorisi

Kavramsal metafor teorisi Lakoff ve Johnson (1980) tarafından “Metaphors We Live By” adlı kitap sayesinde yaygınlaşmıştır. Kavramsal metafor teorisine göre, metafor kavramı bilişsel dilbilimin görünümü olarak adlandırılmıştır. Bilişsel dilbilim, dil sayesinde düşünce biçiminin ortaya çıktığını savunmaktadır. Kavramsal metafor teorisi, dilin görünüm özelliğinin dışında, asıl düşüncenin kendisinin metaforik olmasına dayanmaktadır. Teoriye göre metafor, kavramsallaştırma yani bir kavramı başka bir kavramsal alan içinde tanımlamaktır. Kavramsallaştırma yapılarak elde edilen bilgiler konuya tam olarak hakim olmayı sağlamasa da pek çok sosyal bilim alanında uygulanmıştır (Jackson, 2016). Bu alanlar içinde en çok; eğitim, dilbilim, psikoloji, siyaset, edebiyat, hukuk, pazarlama, hemşirelik göze çarpmaktadır (Carbonell, Esguevillas ve Carro ,2016; Chan, Wai Tong Chien ve Saras, 2018; Giovanardi, Lucarelli, 2018; Song, 2016; Tay, 2017; Webber ve Kruglansk, 2018; Thibodeau, Hendricks, ve Boroditsky, 2017). Öğretmenlerin düşüncelerini, algılarını ortaya koymak için metaforların en iyi araç olarak kullanılabileceği ileri sürülmüştür (Örücü 2012). Araştırmacılar, eğitim dünyasında yaşanan gelişmelerin takip edilmesi, yaşanan sorunların ve ihtiyaçların neler olduğunun belirlenmesi amacıyla çalışmalar yapmaktadırlar. Bu amaçlar doğrultusunda yapılan çalışmalarda, elde etmek istenen bilgilere daha kolay ve anlaşılır şekilde ulaşmak için metafor tekniğinin kullanıldığı görülmektedir.

Metafor sözcüğü, yunan “metapherein” kelimesinden gelmektedir. “Meta” kısmının anlamı “değiştirme”, “pheren” ise “taşımak” anlamındadır (Levine, 2005). Metafor Türkçe’de ise “mecaz” olarak ifade edilmiştir. Metaforların edebi ve sanatsal bir fonksiyona sahip olmasının sebebi benzetme, kinaye ve teşbih olarak kullanılmasıdır. Metaforlar daha çok zihinsel ve düşünsel olarak anlamayı, ifade etmeyi sağlayan araçlar olarak kabul edilmektedir (Tuna ve Budak, 2013).

Kavramsal Metafor Teorisi’nde metafor, dilsel kanıtlara dayanmakta ve kavramsal sistemin doğada metaforik olarak var olduğu savunulmaktadır. Metaforlar, algılanan duyguların, düşüncelerin, deneyimlerin, eylemlerin metaforik olan kavramsal sistemin bilinç dışı ürünleri olarak ifade edilir. Dilbilimsel olarak mecaz ifadelerin mümkün olduğu; çünkü insanın kavramsal metaforlarının var olduğu bilinmektedir. Kavramsal Metafor Teorisi’ne göre metafor bir sözcüğün başka bir sözcükten hareketle ifade edilmesi değil, bir kavram alanından başka bir kavram alanının anlaşılmasını sağlamaktır (Lakoff ve Johnson, 2003). Mecaz, etki alanları arasındaki gerilimi tamamen çözerken, metafor eleştiri aracı olarak canlandırma ve değerlendirmeye hizmet eder (Piata, 2016). Metafor, bütünleştirici bir dünya görüş olasılığını, sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak kaç farklı düşünme biçimi olduğunu ortaya çıkarır. Aynı zamanda metafor, insanın kendi olabilmesine fırsat verir (Judge, 2016).

Metaforlar, eğitim faaliyetlerinin yanı sıra olaylar ve süreçlerin temel dünya görüşü varsayımlarına aracılık ederler. Bir disiplinin dünya ve insanlığı nasıl yapılandığı hakkında varsayımlara ulaşılmasını sağlarlar (Botha, 2009). Metafor, bireylerin bir kavram ya da olgu üzerine duygu ve düşüncelerini algıladığı biçimde benzetme yaparak ifade etmesi olarak tanımlanmaktadır (Aydın ve Ünalı, 2010).

Jensen’na (2006) göre metaforların; aktif, pasif, ölü ve temel olmak üzere dört temel kategorisi vardır. Aktif metaforunda, benzetilen kavram doğrudan anlaşılır. Örnek; bu okul kaynayan kazan gibidir. Pasif metaforunda, bazı kavramların birden çok anlamları vardır ve katılımcı içinde bulunduğu duruma göre kavramı olumlu ya da olumsuz değerlendirebilir. Örnek; “Araba yarışının sonucu tam bir katliamdı.”. Ölü metaforunda, benzetilen şey gerçek

anlamından tamamen çıkar ve bu durum en çok deyimlerde görülür. Temel metaforlar ise, sözcüklerin önemli özelliklerini ortaya koyan metaforlar olarak belirtilmiştir.

Dil metaforları ile kavramsal metaforlar arasında farklar vardır. Dil metaforlarını meydana getiren şey, bilinçte yer alan metaforik düşünce kodlarıdır. Kavramsal metaforlara, dil verileri olmadan ulaşılması mümkün olmamaktadır. Farklı şekilde karşılaşılan dil verilerini çözümleyerek yapılan genellemeler sayesinde kavramsal metaforlar elde edilmektedir. “Öfkesini kustu, keskin sirke küpüne zarar verir” gibi örneklerde öfke duygusu farklı şekillerde dile getirilmesine karşın kavramsallaştırma yapılırken ortaklık olduğu görülmektedir. Örneklerde öfkenin sıvı olarak düşünüldüğü görülmektedir. Bu tespitten hareketle öfke, insanda bulunan sıvı kavramsal metaforuna götürmektedir (Çalışkan, 2013).

Özetle metaforlar, insanların kavramları bilinçlerinde nasıl algıladıklarını ortaya çıkarmanın bir yoludur. Metaforlar, insanlara olgular üzerinde nasıl ya da kaç farklı şekilde düşünüldüğünü görme fırsatı vermektedir. İnsanların olgular üzerine oluşturdukları dil metaforları aracılığıyla elde edilen düşüncelerden, algılardan yola çıkılarak ortak bulgu olan kavramsal metaforlara ulaşılmaktadır.

2.2. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma ile ilgili yurt içi ve dışında yapılan ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Çınar (2005), araştırmayı devlet okullarında görev yapan; 17 müdür, 28 müdür yardımcısı ve 200 ilkokul sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirmiştir. Çalışmanın amacı, ilkokul 1-5. sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi olarak belirtilmiştir. Araştırmada veriler, “öğretim ilke ve yöntemleri (32 yeterlik), eğitim teknolojileri (9 yeterlik), ölçme değerlendirme (12 yeterlik), araştırma teknikleri (10 yeterlik), rehberlik (15 yeterlik)” olmak üzere 78 yeterlik ve 5 bölümden oluşan anketle toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin kendilerini tüm

alanlarda tamamen yeterli gördükleri saptanmıştır. Yöneticilerin ise öğretmenleri yeterli düzeyde gördükleri tespit edilmiştir.

Dağlı (2009), çalışmasını ilköğretim kısmında görev yapan 154 sınıf ve branş öğretmenleriyle gerçekleştirmiştir. Araştırma, öğretmenlerin velilerle işbirliğinde yeterliklerini belirleyerek öğrenci başarısına katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın bulgularında; öğretmenlerin kıdemleriyle yetersizlik oranları arasında ters bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Okul-aile işbirliği konularında hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan ve katılmayan öğretmenler arasında yeterlik farklılıkları tespit edilmiştir. Katılanların daha çok yeterli oldukları saptanmıştır. Araştırmada, hizmet-içi eğitim kurs ve konferanslarının düzenli olarak yapılması ve öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen-veli işbirliğine dayalı konulara daha fazla yer verilmesi önerilmiştir.

Dağlı (2013), çalışmasında KKTC’inde eğitimde temel sorunları tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmayı, sendika üst düzey ve Eğitim Bakanlığı yöneticileri, bakanlık çalışanları, öğretmen ile velilerden oluşan 110 kişiyle gerçekleştirmiştir. Yaptığı çalışmanın bulgularında; eğitim sendikalarının amaç dışı işler yaptıkları, yapmaları gereken planlama, ileriye dönük çalışmalarda yer almadıkları saptanmıştır. Ayrıca araştırmada, Kuzey Kıbrıs’ta Avrupa standartlarında eğitim şuralarının yapılması, velilerin daha bilinçli hale getirilmesi, hizmet-içi eğitim, konferans, çalıştay sayılarının ve niteliğinin artırılması gibi önerilere yer verilmiştir.

Kurt, Güngör ve Ekici (2014) tarafından yapılan çalışmada; öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğrenme sürecindeki öz yeterlik algıları ve öğrencilerin başarı için sorumluluk kazanımı arasındaki ilişkinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; cinsiyet değişkeni, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını, öğrenme sürecindeki öz yeterlik algılarını ve öğrencilerin başarı için sorumluluk kazanımını etkilemektedir.

Nuri (2014) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında amaç, özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik, öz yeterlik ile duygu durumlarının nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Araştırmayı KKTC özel eğitim okullarında ve özel eğitim kaynak

odasında görev yapan 70 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri, cinsiyetlere göre değişmezken, mezun durumlarına göre lisans ve yüksek lisans yapanların arasında öz-yeterlik algıları açısından anlamlı fark olduğu belirtilmiştir. Cinsiyete göre, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerinde yeterlik alt boyutları puanlarının kadın öğretmenlerin lehine olduğu; çalışma saatleri açısından günlük 1-4 ile 5 saat ve üzeri çalışan öğretmenlerin öz yeterlik düzeyinde olumlu yönde anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkenine göre; öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı fark olmadığı saptanmıştır.

Özkan, Dallı, Bingöl, Metin ve Yaralı (2014), beden eğitimi bölümü öğretmen adaylarının iletişim becerileri ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, toplam 130 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri; “Öğretmen Yetkinlik Beklenti Envanteri”, “İletişim Becerileri Envanteri” ve kişisel bilgi formu aracılığıyla tolanmıştır. Bulgularda; öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile iletişim becerileri arasında bir korelasyon olduğu, öz-yeterlik düzeyleri ile cinsiyet arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı saptanmıştır.

Ölmez ve Özbaş (2017), KKTC’de liselerde görev yapan “Kıbrıslı Fen öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını” belirlemeyi amaçlamışlardır. 200 öğretmenin katılımıyla yürütülen bu çalışmada, verileri toplamak için “Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği” kullanıldığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin kıdeme ve bilim dalı değişkenlerine göre; sınıf içi öğrenci katılımına ilişkin algının, “öğretim stratejileri” ile “sınıf yönetimi” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet durumları ve mezun oldukları fakültelerin sınıf içi öğrenci katılım durumuna göre “öğretim stratejileri” açısından “öz-yeterlik” düzeylerinde anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Bunların yanı sıra cinsiyetin öğretmen “öz-yeterliği” algılanmasını etkilemediği belirtilmiştir.

Yazıcı (2017), yaptığı çalışmasını ilişkisel tarama modeli kullanarak gerçekleştirdiğini ve amacının okul öncesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını incelemek olduğunu belirtmiştir. Araştırmayı 2015-2016 eğitim-öğretim yılında 141 öğretmen adayı ile gerçekleştirmiştir. Araştırmada, katılımcıların sınıf düzeyine göre öz-yeterlik algılarında tüm ölçekte ve ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

2.2.2. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Sağır ve Aslan (2009) yaptıkları çalışmada; cinsiyet, öğretim türü, sınıf, mezun olunan okul türü, bölümü seçme nedenleri gibi değişkenler aracılığıyla öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken; öğretim türü, sınıf düzeyi ve bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısı sayesinde mesleklerini icra ederken daha başarılı ve istekli oldukları ileri sürülmüştür.

Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010), öğretmenlerin öz yeterlik algılarını, çalışılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, hizmet içi eğitim alma durumu ve ders yükü gibi değişkenlere göre incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırma, tarama modeli ile desenlendirilmiş ve 89 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada; görev yapılan okulun sosyo-ekonomik düzeyi, cinsiyet, mezun olunan okul ve ders yüküne göre öz yeterlik algı puanlarının farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu sonuca karşın, öğrenci katılımı sağlama madde puanı ile toplam ölçek puanlarının kıdem ve hizmet içi eğitime katılma durumuna göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın kıdeme göre, öğretmenlerin edindikleri eğitim ve deneyimden; hizmet içi eğitime katılma durumuna göre, hizmetiçi eğitim programlarının niteliği ya da katılımcıların duyuşsal özelliklerinden kaynaklanabileceği belirtilmiştir.

Yıldırım (2011a), değişik demografik özelliklere sahip olan sınıf öğretmeni adaylarının mesleki kaygı ve öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan toplam 532 öğrenciyle yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının mesleki öz- yeterlik algılarının yüksek, mesleki kaygı düzeylerinin de düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Değişik demografik özelliklere sahip öğretmen adaylarının mesleki öz -yeterlik ve kaygı düzeyleri arasında zıt yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Korkut ve Babaoğlu (2012), çalışma amaçlarını, sınıf öğretmenlerinin öz - yeterlik algılarının cinsiyet, kıdem, okulun bulunduğu yer gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak olarak belirtmişlerdir. Çalışmanın bulgularında; sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının cinsiyet ile okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bu değişkenlerin aksine kıdeme göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Tileği (2014) tarafından yapılan çalışmada veriler, “MEB Öğretmen Yeterlik Kitabı”ndan yararlanılarak hazırlanan yeterlik anketi ile toplanmıştır. Araştırma ilkök ve ortaokullarda görevli 597 öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Verilerin analizinde parametrik testlerden t-testi ve ANAVO testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre; öğretmenler kendi meslektaşlarının mesleki yeterliğini tüm maddelerin aritmetik ortalamasına göre yeterli görmektedir, Cinsiyet, çalışılan okul, kıdem değişkenlerinin öğretmen yeterliğine yönelik algıları etkilemediği tespit edilmiştir.

Sosyal (2014), sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algılarında bağımsız değişkenleri baz alarak anlamlı farklılıklar olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma, 2012-2013 akademik yılı 1., 2., 3. ve 4. sınıf, sınıf öğretmenliği bölümü öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırmada çıkan sonuçlara göre sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik algıları, “oldukça yeterli” bulunmuştur. Adayların öğretmenlik mesleğine olan öz yeterlik algılarında “lisans üstü eğitim yapmaya isteklilik” değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenirken diğer değişkenlere göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Potolea ve Toma (2015) tarafından yapılan çalışmada, Romanya’da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini etkileyen unsurlar olduğu belirtilmiştir. Bu unsurların; eğitim fikirleri ve kurumların geçmişine, niteliksel evrimin süreklilik/süreksizlik unsurlarına bağlı bir geçmişi olduğunu saptamışlardır. Değişen eğitim dünyasında öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinin; açık uçlu, rol odaklı ve yetkinlik temelinde devam etmekte olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin profesyonel gelişiminin dinamik ve çok boyutlu yapısına değinilmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerindeki başarının herşeyden önce taraflar arasındaki iyi bir iletişime ve işbirliğine bağlı olduğu tespit edilmiştir.

Tan, Chang ve Teng (2015), öğretmenlerin mesleki gelişimleri sırasında oluşan gerginlikler ile ikilemlerin yanı sıra neden mesleki gelişimle meşgul olamalarının açıklanması gerektiğini araştırmışlardır. 14 öğretmenle yürütülen bu araştırmada, verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin mesleki gelişim gerginlikleri ve ikilemlerini anlamanın, politikacıların ve profesyonel olarak öğretmen gelişimiyle ilgilenen kurumların daha iyi karar almasına yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan (2015), öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin betimlenerek yıllara göre farklılık olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın yönteminin betimsel olduğu; aynı grupların 2. ve 4. sınıflarında öğrenimleri sırasında toplanan verilerle gerçekleştirildiğinden boylamsal bir araştırma olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın sonucunda; 2. sınıftan 4.sınıfa öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yükseldiği, başarı ve başarısızlık yüklemelerinin düştüğü saptanmıştır. Ayrıca, 4. sınıf öğretmen adaylarının; öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, farkların cinsiyete göre değişmezken öğrenim gördükleri branşlara göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Burhan (2016), çalışmasında, devlet ve özel anaokullarında çalışan öğretmenlerin mesleklerine olan öz-yeterlik inancı ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi karşılaştırmayı amaçlamıştır. Karşılaştırılan değişkenler; okulun statüsü, cinsiyet, kıdem, öğrenci sayısı ve günlük çalışma saatleri olarak belirtilmiştir. Tarama modelinde yapılan araştırma, 100 öğretmenle yürütülmüştür. Araştırmanın sonuçlarına göre, özel okulda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu, öz yeterlik inancı artıkça öğretmenlerin iş doyumunun arttığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeylerinde; devlet, özel, cinsiyet, yaş, çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin öz yeterlik inancı ile iş doyumu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Miller, Ramirez ve Murdock (2017), algılanan öğretmen yeterliğinin öğretmene saygı algılamasını nasıl etkilediğini ortaya koymayı amaçlamışlardır. Veriler, lise matematik ve fen derslerinde 51 öğretmen ile 427 öğrenciden toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında;

öz-yeterlik ve ders seviyesinin öğretilmesi ile öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yetkinliği ve öğretmen saygınlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Perera, Granziera ve McIlveen (2018); öğretmenlerin kişilik profili, öğretmen öz-yeterliği, iş ilişkisi ve iş doyumunu arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın, 574 Avusturalyalı öğretmenle yürütüldüğü; ayrıca katılımcıların yaş ortalamasının 40 olduğu belirtilmiştir. Araştırmanın verileri, anket yoluyla elde edilmiş ve öğretmenlerin gizli profil analizi; “katı”, “sıradan”, “uyumlu”, “heyacanlı” olarak ortaya çıkarılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen öz-yeterliği ile işe bağlılık ve iş doyumunu arasında anlamlı farklılık saptanmıştır.

2.2.3. Metafor ile İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Yorulmaz (2008), çalışmasını Lefkoşa’da 4 ilkokulda öğrenim gören 5. Sınıf öğrencilerinden 295 tanesinin katılımıyla gerçekleştirmiştir. Araştırmada okul kavramı hakkında ortaya çıkan metaforlar; “bakım evi”, “bilgi veren”, “aydınlatan yer”; okul müdürü kavramı hakkında ortaya çıkan metaforlar; “otariter”, “disiplinli kişi”, “bakıcı”, “kibar insan” ve “kukla”; öğretmen kavramı hakkında ortaya çıkan metaforlar; “bilgi verici”, “çevresine ışık saçan”, “yol gösterici”; öğrenci kavramı hakkında ortaya çıkan metaforlar ise “fidan”, “şekillenmesi gereken şey”, “küçük canavar”, “boş kap” olarak belirtilmiştir.

Balta (2015), öğretmen adaylarının ana diline ilişkin oluşturdukları metaforları ortaya çıkarmak ve konu hakkında algılarını betimlemek amacıyla gerçekleştirmiştir. Çalışma okul öncesi, sınıf ile Türkçe öğretmenliği bölümlerinden 204 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Verileri toplamak için “Anadili.....gibidir. Çünkü.....” sorusunun olduğu yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. İçerik analizi yapılarak elde edilen verilerden toplamda 65 geçerli metaforun üretildiği ve bu metaforların 8 kategoride toplandığı belirtilmiştir. Araştırmada, öğretmen yetiştirme programlarında anadilin önemi hakkında daha işlevsel bilgilerin verilmesi gerektiği yönünde öneriye yer verilmiştir.

Ummanel (2017), tarafından yapılan çalışmada okul öncesi, ilkokul ile ortaokul öğrencilerinin “fen” ve “matematik” kavramları hakkında mecazi algılamalarını ortaya

çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmış, okul öncesi öğrencileri ile görüşmeler ise kayıt altına alınmıştır. Araştırmanın sonuçlarında, öğrencilerin fen ve matematik kavramları hakkında olumlu tutumlara sahip oldukları ve bu tutumların yaş ile doğru orantılı olarak arttığı tespit edilmiştir.

2.2.4. Metafor ile İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Pektaş ve Kıldan (2009), yaptıkları çalışmada farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforları karşılaştırıp analiz etmişlerdir. Araştırma, Rehberlik dersi almış 105 son sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmen adaylarının geliştirdikleri öğretmen metaforlarının, diğer araştırmalardakilerle benzerlik gösterdiği; cinsiyet ve branşlara göre anlamlı farklılıklar ortaya çıkmadığı saptanmıştır.

Thomas ve Beauchamp (2011) tarafından yapılan çalışma, Kanada, Quebec doğu ilçesi bölgelerinde dört öğretmen eğitim programından mezun olmuş yaşları 20 ile 45 yaşlarına dayanan 45 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Thomas ve Beauchamp (2011), yeni öğretmenlerin mesleki kimliklerini tanımlamak için mezuniyet sonrası ilk öğretim yıllarında kullandıkları metaforları ortaya çıkarmayı ve karşılaştırma yapmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre yeni öğretmenlerin ilk çalışma yıllarında mesleki kimlik geliştirme sürecinin genellikle sorunlu olduğu saptanmıştır. Çalışmada sonucunda, eğitim ve hizmet öncesi programlarının yardımıyla öğretmenlerin mesleki kimliğinin keşfedilmesine fırsat verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Yıldırım, Ünal ve Çelik (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenin toplumsal ve okul içinde önemli rollere sahip olduğu öne sürülmüştür. Özellikle öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olarak görülen öğretmenlerin, mesleklerinde daha profesyonel olmaları gerektiği savunulmuştur. Araştırma bulgularında, katılımcıların öğretmenleri olumlu ve olumsuz olarak algıladıkları saptanmıştır. Öğretmenin özelliklerinde tespit edilen olumsuz algıların sebeplerinin araştırılması gerektiği belirtilmiştir.

Kalra ve Baveja (2012), öğretmenlerin öğrettikleri herşeyde kendi görüşlerini yansıttıkları ve metaforlarla bu durumun belirlenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Araştırmanın bulgularına göre katılımcılar tarafından oluşturulan metaforların, kavramların üç yönü olan; bilgi, öğrenme ve öğretme için temel oluşturduğu saptanmıştır.

Koç (2014) tarafından yapılan çalışma, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan, 168 1.sınıf öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında, öğretmen kavramına 53, öğretmenlik mesleği kavramına 62 geçerli metafor üretildiği saptanmıştır. Araştırmanın sonucuna göre, öğretmen adaylarının öğretmen kavramını olumlu algılamalarına karşın, öğretmenlik mesleğine yönelik bazı olumsuz metaforlar oluşturdukları tespit edilmiştir.

Arslan ve Karataş (2015), öğretmen adaylarının “Öğretmen”, “pedagogik oluşum” kavramlarına olan algılarını belirlemek için mecazi ifadeden yararlanmıştır. Araştırma, 2014-2015 öğretim yılında okul öncesi bölümde öğrenim gören ve aynı zamanda pedagogik formasyon dersi almış öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularında öğretmen kavramına yönelik; “bilgi”, “ana-baba”, “öncü”, “güven”, “fedakarlık”; pedagogik oluşum kavramına yönelik; “zorunluluk”, “eleştiri”, “aydınlanma”, “anlam aracı”, “başlangıç” ile “fırsat” metaforlarının kullanıldığı tespit edilmiştir.

Gövenç (2016), çalışmasını bir üniversitede görev yapan 58 İngilizce okutman ile 335 hazırlık sınıfında okuyan öğrenci ile yürütmüştür. Araştırmasında, İngilizceyi yabancı dil olarak öğreten yazma okutmanlarına ilişkin mecazları incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın verilerini toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada “Öğrenci Merkezli Gelişim” bakışı açısından metaforlar üretildiği tespit edilmiştir.

Ungar (2016) tarafından yapılan araştırmada, metafor yoluyla öğretmenlerin eğitim reformlarına yönelik tutumlarını belirlemek amaçlanmıştır. İsrail’de iki büyük reform gerçekleştirildiği; bunlardan birinin ilk ve orta okullarda “Yeni Ufuk”, diğerinin ise liselerde “Değişime Cesaret” olarak adlandırıldığı belirtilmiştir. Her iki reformun amacının da öğretmenlerin çalışma koşullarının iyileştirilmesine yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin eğitim reformlarına karşı olumsuz algılamalar içinde oldukları tespit edilmiştir.

McCutcheon ve Drake (2016) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimleri bir cekete benzetilmiş ve nasıl algıladıklarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin mesleki öğrenme ve gelişimi arasında dezavantajlı bir ilişki ortaya koyan çok sayıda kavramsallaştırma yapıldığı tespit edilmiştir. McCutcheon ve Drake (2016), bulgulardan yola çıkarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve öğrenmelerini olumsuz etkileyen faktörleri netleştirip, bunları ortadan kaldıracak tedbirlerin alınması gerektiği yönünde önerilere yer vermişlerdir.

Hamilton (2016), öğretmen adaylarının, öğretmeni ve öğretmek işini nasıl algıladıklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmayı, 52 öğretmen adayı ile yürütmüştür. Öğretmen adaylarından verilerin “öğretmen kimdir ya da nedir”, “öğretmek nedir” soruları aracılığıyla toplandığı belirtilmiştir. Öğrencilerin oluşturduğu mecazi imgelerin çoğunluğu “rehber” ve “reheberlik etme” olarak tespit edilmiştir.

Nguyen (2016), öğretmen kimliğinin hem genel eğitimde, hem de dil öğretiminde yeni bir tema olduğunu öne sürmüştür. Arştırmada, genç öğrencilere dil öğreten öğretmenlerin kimliğininin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri, öğretmenlerin metaforları kullanmaları için yaşam öyküsü röportajları vasıtasıyla toplanmıştır. Bulgularda, katılımcılar tarafından öğretmenlerin imajları 5 gruba ayrılmıştır. Bunlar; “anneler”, ”duruşma hakimleri”, ”sanatçılar”, “kültürler arası teşvik edenler“, “demokratlar” şeklindedir.

Alan yazın bilgileri ışığında, araştırmaların büyük çoğunluğunun 2011 yılı ve sonrasında gerçekleştirildiği görülmektedir. Yurtiçi ve yurtdışı çalışmaların büyük çoğunluğunun; öğretmenlerin kendilerini ve mesleklerini geliştirmelerine, program geliştirmeye, öğretmen yetiştirme sistemlerine, hizmet içi eğitime, Milli Eğitim Bakanlıklarına vb. kurumlara katkı sağlamak üzere yapıldığı da belirlenmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın üçüncü bölümünde; araştırmanın modeli, araştırmanın evren ve örnekleme, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analiziyle ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik algılarını belirlemek; ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacından yola çıkarak en uygun ve en iyi şekilde problemin analiz edilmesine yardımcı olabileceği düşünülen karma yöntem tercih edilmiştir. Bu yöntem sayesinde araştırmacı, araştırmak istediği problemi çok boyutlu ve kapsamlı şekilde inceleyerek hem nitel hem de nicel yöntemleri bir arada kullanarak inceleyebilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Çalışmada karma yönteminin seçilmesinin sebebi, nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımından yola çıkarak metafor tekniği ve nicel araştırmalarda kullanılan anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu bir arada kullanılmasından dolayıdır.

Araştırmanın nicel boyutu betimsel tarama modeli ile desenlenmiştir. Betimsel yöntem tarama çalışması, ele alınan durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlanmasını sağladığı için eğitim alanında yapılan araştırmalarda en çok tercih edilen yöntem olarak belirtilmiştir. Tarama deseni ile yapılan araştırmalar çeşitli anket ve teknikler kullanılarak çok sayıda bireye ulaşmaya olanak sağlamaktadır (Büyüköztürk ve diğ., 2012).

Araştırmanın nitel boyutu olgubilim deseni ile desenlenmiştir. Olgubilim, günlük yaşamda farkında olunan ve tam anlamı kavranılmayan olguları detaylı olarak araştırılması ve bu olguların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olan araştırma modelidir. Araştırılmak istenen olgularla yaşam boyu çeşitli şekillerde karşılaşmaktadır. Ancak karşılaşılacak bu olgularla tanışık olunması olguların tam olarak anlaşıldığı anlamına gelmez. Bu bağlamda

tümüyle yabancı olmayan ancak tam anlamıyla da kavranılmayan olguları araştırmayı amaçlayan araştırmalar için olgubilim’den yararlanmak uygundur (Yıldırım ve Şimsek, 2016). Araştırmaya KKTC’nde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin; “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği” ve “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramları hakkında kullandıkları metaforların tespiti için olgubilim yaklaşımının uygun olduğuna inanılmaktadır. Metafor yoluyla verileri toplamak için seçilen bu kavramlar, araştırmanın nicel boyutunda verileri toplamak için kullanılan ölçeğin alt boyutlarından esinlenerek seçilmiştir. Seçilen kavramların içerik olarak ölçeğin ölçmek isteği alt boyutlarını karşıladığı düşünülmektedir.

3.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2017-2018 eğitim- öğretim yılında KKTC’de bulunan devlete bağlı ilkokullarda görev yapan 1551 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır; ve bunların 216’sına ulaşılmıştır. Aşağıda Tablo1’de bölgelere göre dağılımları gösterilmektedir. Araştırmada tabakalı örnekleme yöntemi seçilmiştir. Evren içindeki alt grupların tespit edilerek, bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örneklem içinde temsil edilmelerini sağlayan örnekleme yöntemi tabakalı örnekleme yöntemi olarak adlandırılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2012). Araştırmada tabakalı örneklem modelinin seçilmesinin nedeni; ilkokullarda görev yapan farklı ve benzer demografik özelliklere sahip sınıf öğretmenlerinin, araştırma sorularına verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulguları daha iyi şekilde ortaya koymak ve kıyaslama yapabilmektir.

Tablo 1.
Tabakalı Örneklem Yöntemi ile Sınıf Öğretmenlerinin Dağılımı

İlçe	Sınıf Öğretmeni Dağılımı			Örneklem için ulaşılan öğretmen dağılımı
	Erkek	Kadın	Toplam	
Lefkoşa	155	322	477	55(%11.53)
Gazimagusa	121	280	401	61(%15.21)
Girne	81	196	277	45(%16.24)
Güzelyurt	54	130	184	24(%13.04)
Lefke	17	52	69	9(%13.04)
İskele	64	79	143	22(%15.38)
6 ilçe toplam	492	1059	1551	216(%13.92)

Araştırmada tabakalı örneklem yöntemi kullanılarak bölgelere göre katılımcı sınıf öğretmeni sayısı ve yüzdeleri şu şekildedir; Lefkoşa’da 55(%11.53), Gazimagusa’da 61(%15.21), Girne’de 45(%16.24), Güzelyurt’ta 24(%13.04), Lefke’de 9(%13.04), İskele’de 22(%15.38). Böylelikle 6 ilçede toplam 216 sınıf öğretmenine ulaşılmış ve evrenin %13.92 lik kısmıyla çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri 6 ilçeden toplam 47 gönüllü öğretmenle yüzyüze görüşme gerçekleştirilerek elde edilmiştir. Çalışmada, herhangi bir metoforun yeteri kadar tanımlanmadığı ya da gerekçelerin tam oluşturulamadığı tespit edilen 14 adet form elenmiş ve çalışmaya dahil edilmemiştir. Katılımcıların Lefkoşa’da 11, Girne’de 4, Gazimagusa’da 17, Güzelyurt’ta 5, Lefke’de 4, İskele’de 6 olmak üzere geriye kalan 33 görüşme formuyla çalışma yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri Kişisel Bilgi Formu (EK.3), Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK.4), Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği (EK.5) aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış form araştırmacılar tarafından hazırlanmıştır. Bu form hazırlanırken literatürden faydalanılmış

ve 2 öğretim üyesiden destek alınmıştır. Form iki bölümden oluşmaktadır. I. Bölümde kişisel bilgiler bulunmaktadır. II. Bölümde ise, “öğretmengibidir. Çünkü.....”, “öğretmenlik mesleği..... gibidir. Çünkü.....” ve “Öğretmenlik mesleğinde başarıgibidir. Çünkü.....” soruları ve açıklamaları yer almıştır. Araştırmada, “gibi” kavramı “metafor konusu” ile “metafor kaynağı” arasındaki benzerliği daha iyi ortaya çıkarmak için kullanılmıştır. “Çünkü” kavramına bu mantıktan yola çıkarak yer verilmiş olup araştırmaya katılanlardan mantıksal dayanak üretmeleri istenmiştir (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006).

Öğretmen Öz -Yeterlik İnanç Ölçeği: Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan öz-yeterlik algılarını belirlemek amacıyla, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından “The teachers Sense of Efficacy Scale” adlı ölçek geliştirilmiştir. Daha sonra bu ölçek Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) “Öğretmen Öz -Yeterlik İnanç Ölçeği” kullanılarak yaptığı bu çalışmada, güvenirlik ve doğrulayıcı faktör analizi ile Rash yöntemi kullanarak geçerlik çalışmasını yapmışlardır. Çalışmayı Türkiye’de bulunan 4 büyük şehirde 6 farklı üniversitede okuyan 628 öğretmen adayı ile yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulgularına göre Alfa güvenirlik değerlerini toplam öz-yeterlik puanı için 0,93; öğrenci ile iletişim (etkileşim) için 0,82; öğretim stratejileri için 0,86; sınıf yönetimin de ise 0,84 olarak belirtilmiştir. Ölçekte her biri 8 maddeden oluşan 3 ana yeterlik alanı bulunmaktadır. Bu yeterlik alanları öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi olarak ifade edilir. Ölçekte öğrenci ile iletişim: 1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22; öğretim stratejileri: 7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24 sınıf yönetimi: 3, 5, 8 ,13, 15, 16, 19, 21 maddeleri 3 ana yeterlik maddeleri olarak gösterilmiştir. Her bir yeterlik alanında 1’den 9’a kadar derecelendirilmiş bir ölçektir. Bu ölçekte 1 =Yetersiz, 3= Çok Az Yeterli, 5= Biraz Yeterli, 7=Oldukça Yeterli, 9= Çok Yeterli olarak belirtilmiştir. Ayrıca 2, 4, 6, 8 maddeleri de ara değerleri ifade etmektedir. Yeterlik için toplam puan değerlendirilirken 24 soruya verilen cevapların aritmetik ortalaması hesaplanmıştır. Ortalamanın 9’a yakın olması öz-yeterliğin yüksek olduğu şeklinde yorumlanırken, 1’e yakın olması yetersiz olarak yorumlanmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını belirlemek ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada nicel veriler için ölçek cronbach alfa güvenirliği hesaplanmış ve cronbach alfa kat sayısı= 0,96 olarak tespit edilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya başlama aşamasında ihtiyaç duyulan izin ve onaylar ilgili kurumlardan alınmıştır. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı İlköğretim Dairesi Müdürlüğü’den okullarda anket ve görüşme formunun uygulanabilmesi için izin EK.1’de, Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği kullanım izni EK.2’de sunulmuştur. Bunlara ilave olarak; Kişisel Bilgi Formu EK.3’de, Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu EK.4’de ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği EK.5’de yer almaktadır.

Araştırmanın verileri, 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Ekim, Kasım ve Aralık ayı ortalarına kadar alınan izinler doğrultusunda, okul müdürleriyle görüşüldükten sonra toplanmıştır. Araştırmanın nitel bölümü için gönüllü öğretmenlerin; tenefüs ve boş ders saatlerinde, bazen de yoğun oldukları için alınan randevu saatlerinde birebir görüşmelerle yapılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı öğretmenler tarafından, nitel kısmını ise öğretmenlerin isteği doğrultusunda, bazen katılımcı düşüncelerini söyleyerek araştırmacı tarafından yazılarak bazen de kendileri tarafından doldurulmuştur.

3.5. Nicel Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutu için SPSS statistics 17.0 paket program kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine yönelik frekans ve yüzde dağılımları gösterilmiştir. “KKTC genelinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, genel olarak ve kullanılan ölçeğin alt boyutlarına göre ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmış ve ölçeğinin genel olarak ve alt boyutlarına ilişkin, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olup olmadığı alt amaç olarak belirlenen;

- Yaşı,
- Okulun bulunduğu bölgeye,
- Kıdeme,
- Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine,
- Mesleki hizmetiçi eğitime katılma sıklığına göre incelenmiştir.

Belirlenen alt amaçlara ilişkin betimsel istatistik sonuçları ortaya konmuş ve sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin hangi değişkenlerde farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile hesaplanmıştır. Ayrıca, öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin alt amaç sonuçlarında anlamlı farklılık tespit edildiğinden, elde edilen sonuçlar Post Hoc LSD testi ile analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında anlamlı fark olup olmadığı alt amaç olarak belirlenen;

- Yaşı,
- Okulun bulunduğu bölgeye,
- Kıdeme,
- Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine,
- Hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre incelenmiştir.

Belirlenen alt amaçlara göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ile hesaplanmıştır. Okulun bulunduğu bölgeye ve öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine ilişkin alt amaç sonuçlarında anlamlı fark tespit edildiğinden, elde edilen sonuçlar Post Hoc LSD testi ile analiz edilmiştir.

Araştırma için toplanan veriler ölçek üzerinde 1 (kesinlikle katılmıyorum) - 5 (kesinlikle katılıyorum) aralığında kodlanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır ve istatistiksel olarak yapılan çalışmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak belirtilmiştir. Öğretmen Öz-yeterlik İnanç Ölçeği hakkında verilen seçenek, puan ve puan aralığı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmen Öz -Yeterlik İnanç Ölçeği Puan Aralıkları

Derece/ Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Yetersiz	1.00	1.00-179
Çok az yeterli	2.00	1.80-2.59
Biraz yeterli	3.00	2.60-3.39
Oldukça yeterli	4.00	3.40-4.19
Çok yeterli	5.00	4.20-5.00

3. 6. Nitel Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel verilerin analizi için “içerik analizi” tekniği kullanılarak yapılmıştır. İçerik analizi toplanan verileri daha iyi açıklayabilmek için kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlamaktadır. Bu amaçla toplanan verilerden önce kavramlara ulaşma, elde edilen kavramlara göre mantıklı bir şekilde düzenleme ve veriyi açıklayan temaların belirlenmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenler tarafından ortaya koyulmuş metaforların analizinde, Saban ve diğ. (2006) tarafından ifade edilmiş olan 6 aşamada gerçekleştirilmiştir.

1) Adlandırma Aşaması

Bu aşamada “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği” ve “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına ürettikleri metaforları belirlemek amacıyla görüşme formları incelenmiştir. Öğretmenlerin görüşme formlarında metaforların oluşturup oluşturmadıklarına bakıldıktan sonra herhangi bir metaforun olmadığı formlar “metafor yok” diyerek daha sonra elemek üzere ayrılmıştır. Daha sonra ortaya çıkan metaforlar alfabetik sıraya göre geçici bir listede sıralanmıştır.

2) Tasnif Etme (Eleme ve Arıtma) Aşaması

Öğretmenlerin yazdıkları her metafor parçalarına ayrıştırılmış; sonra diğer metaforlarla olan benzer ve ortak özellikleri bakımından geçici olarak gruplandırılmıştır. Gruplandırma aşamasında analizler;

a)“metaforun konusu”

b) “metaforun kaynağı”

c) “metaforun konusu ile metaforun kaynağı arasındaki ilişki” dikkate alınarak yapılmıştır. Analizlerden yola çıkarak öğretmenlerden bazılarının belirlenen kavramlar üzerinde geçerli metaforlar üretmedikleri tespit edilmiştir. Bazen sadece tanımlamalar yapılırken bazen de belli bir metaforu öne sürüp bu metafor için bir “gerekçe” sunulmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı görüşme formlarında birden fazla kategorinin özelliklerini barındırdığı ve böyle metaforlara Saban ve diğ. (2006), “zayıf yapıli metafor” olarak isimlendirdiklerinden dolayı buna benzer görüşme formu çalışmadan elenmiştir. Bu kriterler göz önüne alınarak elenen bazı formlardan örnekler şu sekildedir; “Öğretmen son bahar gibidir. Çünkü ben sonbaharı severim”; “Öğretmenlik mesleği hoşgörü, sabır ve sevgi ister. Çünkü.....” , “Öğretmenlik mesleği sabırla sevgi ile ve hoş görülü olmaktadır. Çünkü.....”; “Öğretmenlik mesleği un gibidir. Çünkü bu meslekte çok iyi yoğrulmak, ihtiyacı kadar una su katmak ve ekmeğe iyi şekil vermek gerekir.”; “Öğretmenlik mesleğinde başarı, öğretmenlerin öğrencilerin seviyesine inmek, yeni çalışmaları takip etmek, iyi bir iletişim bilgisine sahip olmak, gerekli dökümanlara sahip olmak, planlı olmak, adil olmak, teknolojiyi kullanmak, veli ile işbirliği içinde olmak, idare ile işbirliği içinde ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde olarak başarıyı yakalar. Çünkü bunlar bir arada olmazsa başalı olamaz.”

3) Yeniden Organize Etme ve Derleme Aşaması

2. aşamada “zayıf yapıli metafor” içeren ve “gerekçe” sunulmadığı tespit edilmiş 14 adet görüşme formu elendikten sonra 33 adet görüşme formundan elde edilen “geçerli metaforlar” ile çalışma yapılmıştır. Yeniden organize etmek açısından tekrar alfabetik sıraya göre dizilerek elde edilen liste iki temel amaca yönelik hazırlanmıştır. Bunlardan birincisi, metaforların belli bir kategori altında toplanması, ikincisi ise araştırmanın veri analizi sürecinde yorumları geçerli kılmak için gerçekleştirilmiştir. Metafor imgesinin hangi sınıf öğretmenin formunda yer aldığını belirtmek için Ö1, Ö2, Ö3...Ö33 şeklinde kısaltmalar kullanılmıştır.

4) Kategori Geliştirme Aşaması

3. aşamada oluşturulan ‘örnek metefor listesi’ kullanılarak metaforların konusu, kaynağı, ortak özellikleri arasındaki ilişkisi göz önüne alınarak bir kodlama yapılarak, ardından kavramsal kategorilere dönüştürülmüştür. Örneğin, ‘sabır ve emeğin karşılığı olarak başarı kategorisi’ oluşturulurken metaforların temelinde adım adım ilerleme, süreklilik isteyen şey, emek verilen şey, sabır ederek elde edilen şey olarak anlamlar olduğu tespit edildirmiştir. Buna göre “öğretmen” kavramı için 9 ,”öğretmenlik mesleği” kavramı için 10 ve “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramı için 4 farklı kavramsal kategoriler oluşturulmuştur.

5) Geçerlik ve Güvenirlik Sağlama Aşaması

Nitel araştırmada,önemli olan ve dikkat edilmesi gereken konulardan biri de, bilgilerin açık ve ayrıntılı bir biçimde doğru olarak ifade edilmesi (geçerlik) ve başka araştırmacılar tarafından da benzer şekilde değerlendirilmesine imkan sağlaması (güvenirlik) olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Öğretmenlerin oluşturdukları metaforlara bulguların yorumlanması ve işlenmesi aşamalarında yer verilmiştir.

Araştırmada takip edilen adımların doğruluğunun teyit edilebilmesi için 2 öğretim üyesi ile listeler paylaşılmıştır. Öğretim üyelerine metafor listesi ile kavramsal kategorilerinin yer aldığı liste verilerek eşleştirmeleri istenmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları belirlenip kodlayıcılar arasındaki uyum oranları tespit edilmiş ve örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılacak metafor ve kavramsal kategorilerin son şekli verilmiştir.

6) Verilerin Bilgisayar Ortamına Aktarılması

Nitel verilerin analizinin son aşamasında oluşturulan metafor ve kavramsal kategorilerden elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak frekans (f) ve yüzde(%) değerleri hesaplanarak araştırmacı tarafından yorumlanabilecek duruma getirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümünde, nicel ve nitel bölümden elde edilen bulgular tablolastırılarak, yorumlanmıştır.

4.1. Nicel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Araştırmanın nicel bölümüne katılan sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, uyruk, bölgeler, mesleği seçme nedenleri, hizmet içi eğitime katılma durumları, hizmet içi eğitime katılma sıklığı, hizmet içi eğitimi etkili bulmaları gibi demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde değerleri bulunmaktadır.

Tablo 3'te görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin; 161 (%74,5)'i kadın, 55(%25,5)'i erkektir. Katılımcıların çoğunluğunun kadın öğretmenlerden oluştuğu belirlenmiştir. Yaşa göre katılımcıların; 65 (%30,1)'inin 23-30, 93 (%43,1)'ünün 31-40, 58 (%26,9)'inin 41-50 yaşlarında olduğu saptanmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 31-40 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamının (216 kişi) Kıbrıslı Türk olduğu görülmüştür.

Bölgelere göre; 45 (%20,8)'i Girne'de, 55 (%25,5)'i Lefkoşa'da, 24(%11,1)'ü Güzelyurt'ta, 9(%4,2)'u Lefke'de, 61(%28,2)'i Magusa'da ve 22(%10,2)'si İskele'de olan okullarda görev yaptıkları saptanmıştır. Buradan hareketle araştırmaya en fazla 61 kişi ile Magusa'dan katılım olduğu belirlenmiştir.

Kıdemlerine göre; 34 (%15,7)'i 0-5, 59 (%27,3)'ü 6-10, 48 (%22,2)'si 11-15, 75 (%34,7)'si 16 yıl ve yukarısı şeklinde mesleki deneyimlerinin olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu 10 yıllık mesleki deneyeime sahip oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.
 Nicel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	161	74,5
	Erkek	55	25,5
	Toplam	216	100
Yaş	23-30	65	30,0
	31-40	93	43,1
	41-50	58	26,9
	Toplam	216	100
Uyruk	Kıbrıslı Türk	216	100
Bölgeler	Girne	45	20,8
	Lefkoşa	55	25,5
	Güzelyurt	24	11,1
	Lefke	9	4,2
	Magusa	61	28,2
	İskele	22	10,2
	Toplam	216	100
Kıdem	0-5 yıl	34	15,7
	6-10 yıl	59	27,3
	11-15 yıl	48	22,2
	16 yıl ve yukarısı	75	34,7
	Toplam	216	100
Mesleği Seçme Nedenleri	Maddi Gelir	35	11,6
	Kariyer	38	17,6
	Çocuk Sevgisi	121	56,4
	Diğer	32	14,8
	Toplam	216	100
Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu	Hayır	45	20,8
	Evet	171	79,2
	Toplam	216	100
Hizmetiçi Eğitime Katılma Sıklığı	1 kez	27	15,7
	2 kez	66	38,5
	3 kez	27	15,7
	4 kez ve üzeri	51	29,8
	Toplam	171	100
Hizmetiçi Eğitimin Etkililiği	Evet	58	33,9
	Kısmen	107	62,5
	Hayır	6	3,5
	Toplam	171	100

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre sınıf öğretmenlerinin; 35 (%11,6)'i maddi gelir, 38 (%17,6)'i kariyer, 121 (%56,4)'i çocuk sevgisi ve 32 (% 14,8)'si diğer olarak mesleği seçme nedenlerini seçtikleri görülmektedir. Buradan hareketle öğretmenlerin mesleklerini seçme nedenlerinden çocuk sevgisi yarıdan fazlasının tercihi olduğu,

Hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre; 45 (%20,8)'i hayır 171 (%79,2)'i evet diyerek hizmet içi eğitime katılma durumları görülmektedir. Araştırmaya göre çağa ayak uydurmak, gelişmelerden haberdar olmak ve mesleklerine olan öz yeterlik algılarını iyileştirmek için hizmet içi eğitime katılmayı çoğunluğunun tercih ettiği,

Hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre; 27 (%15,7)'si 1 kez, 66 (%38,5)'si 2 kez, 27(%15,7)'si 3 kez, 51 (%29,8)'i 4 kez ve üzeri olarak hizmet içi eğitime katıldıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu en az iki kez hizmet içi eğitime katıldığı,

Hizmet içi eğitimi etkili bulma durumuna göre; 58 (%33,9)'i evet, 107 (%62,5)'si kısmen 6 (%3,5)'si hayır olduğu saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu hizmet içi eğitimi kısmen etkili buldukları tespit edilmiştir.

4.2. Nitel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Araştırmada yüzyüze görüşme gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, uyruk, bölgeler, mesleği seçme nedenleri, hizmet içi eğitime katılma durumları, hizmet içi eğitime katılma sıklığı, hizmet içi eğitimi etkili bulmaları gibi demografik özelliklerine yönelik frekans ve yüzde değerleri Tablo 4'te verilmiştir. Buna göre:

Sınıf öğretmenlerinin; 22 (%66,7)'si kadın, 11 (%33,3)'i erkek olarak tespit edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmaya katılan kadın öğretmen sayısı, erkek öğretmen sayısının iki katıdır. Yaşa göre katılımcıların; 9 (%27,3)'ünün 23-30 yaş, 15 (%45,5)'inin 31-40 yaş, 7 (%21,2)'sinin 41-50 yaş, 2 (%6,1)'sinin 51 yaş ve yukarısı olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu 31-40 yaş aralığındadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Kıbrıslı Türk olduğu görülmüştür.

Bölgelere göre; Girne'de 4 (%12,1)'ü, Lefkoşa'da 8 (%24,2)'i, Güzelyut'ta 4 (%12,1)'ü, Lefke'de 4 (%12,1)'ü, Magusa'da 9 (%27,3)'u, İskele'de 4 (%12,1)'ü olduğu belirlenmiştir. Araştırma katılımcı sayısının, Magusa ve Lefkoşa bölgelerinde birbirine yakın olduğu, diğer bölgelerde olan öğretmen sayısının ise eşit olduğu tespit edilmiştir.

Kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin; 4 (%12,1)'ü 0-5 yıl, 10 (%30,3)'u 6-10 yıl, 7 (%21,2)'si 11-15 yıl, 12 (%36,4)'si 16 yıl ve yukarısı olduğu saptanmıştır. Araştırmanın katılımcılarının çoğunluğu 6-10 yıl ve 16 yıl ve yukarısı kısımlarında yer alan öğretmenlerden oluşmaktadır. Buradan hareketle sınıf öğretmenlerinin %87,9'nun mesleklerinde deneyimli olduğu görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre; 1 (%3,0)'i maddi gelir, 10 (%30,3)'u kariyer, 20 (%60,6)'si çocuk sevgisi, 2(%6,1)'si diğer olarak tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin, mesleklerini seçme aşamasında önce çocuk sevgisinin olması gerektiği saptanmıştır. Bu kriter araştırmanın nicel verileri için elde edilen öğretmenlerin demografik özelliklerinde de en çok tercih edildiği belirlenmiştir. Araştırmada katılımcılar tarafından tercih edilen diğer seçeneği için bir katılımcı iş garantisi, diğer katılımcılardan 3'ü (maddi gelir, çocuk sevgisi, kariyer) birlikte cevaplarını vermişlerdir.

Tablo 4.
Nitel Veriler için Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları

		(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	22	66,7
	Erkek	11	33,3
	Toplam	33	100
Yaş	23-30	9	27,3
	31-40	15	45,5
	41-50	7	21,2
	51 ve yukarısı	2	6,1
	Toplam	33	100
Uyruk	Kıbrıslı Türk	33	100
Bölgeler	Girne	4	12,1
	Lefkoşa	8	24,2
	Güzelyurt	4	12,1
	Lefke	4	12,1
	Magusa	9	27,3
	İskele	4	12,1
	Toplam	33	100
Kıdem	0-5 yıl	4	12,1
	6-10 yıl	10	30,3
	11-15 yıl	7	21,2
	16 yıl ve yukarısı	12	36,4
	Toplam	33	100
Mesleği Seçme Nedenleri	Maddi Gelir	1	3,0
	Kariyer	10	30,3
	Çocuk Sevgisi	20	60,6
	Diğer	2	6,1
	Toplam	33	100
Hizmetiçi Eğitime Katılma Durumu	Hayır	11	33,3
	Evet	22	66,7
	Toplam	33	100
Hizmetiçi Eğitime Katılma Sıklığı	1 kez	5	22,7
	2 kez	10	45,5
	3 kez	3	13,6
	4 kez ve üzeri	4	18,2
	Toplam	22	100
Hizmetiçi Eğitimin Etkililiği	Evet	9	40,9
	Kısmen	13	59,1
	Toplam	22	100

Hizmet içi eğitime katılma durumlarına göre; 11 (%33,3)'i hayır, 22 (%66,7)'sı evet olduğu saptanmıştır. Araştırmaya göre kendini ve mesleğini geliştirmek, çağa ayak uydurmak, gelişmelerden haberdar olmak, mesleklerine olan öz yeterlik algılarını iyileştirmek için hizmet içi eğitime katılmayı, çoğunluğu tercih etmiştir.

Hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre; 5 (%22,7)'i 1 kez, 10 (%45,5)'u 2 kez, 3 (%13,6)'ü 3 kez, 4 (%18,2)'ü 4 kez ve üzeri şeklinde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun en az 2 kez ve üzeri olacak şekilde hizmet içi eğitime katılmışlardır.

Hizmet içi eğitimi etkili bulma durumuna göre; 9 (%40,9)'u evet, 13 (%59,1)'ü hayır şeklinde olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların çoğunluğu hizmet içi eğitimi etkili bulma konusunda kararlarını kısmen olarak beyan etikleri saptanmıştır. Buradan hareketle yapılan hizmet içi eğitimlerin sınıf öğretmenlerinin beklentilerini karşılamadığı ya da yetersiz olduğu belirtilmiştir.

4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algı Düzeylerine Yönelik Bulgular

Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgular aşağıda sırasıyla verilmiştir.

4.3.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “KKTC genelinde sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algıları, genel olarak ve kullanılan ölçeğin alt boyutlarına göre ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik inançları ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlik algılarına göre ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Hesaplanan bu değerler Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Öz-Yeterlik Algılarına Göre Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	SS
Sınıf Yönetimi	216	2,50	5,00	3,96	0,47
Öğrenci ile etkileşim	216	2,63	5,00	3,82	0,47
Öğretim Stratejileri	216	2,38	5,00	3,96	0,48
Genel	216	2,50	4,96	3,91	0,43

Tablo 5’de elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri incelendiğinde; bu çalışmaya katılan 216 sınıf öğretmenin öğretmen öz yeterlik ölçeğine göre öz yeterlik algı ortalaması ve standart sapması sınıf yönetimi alt boyutunda ($\bar{X}$ =3,96, SS=0,47) olarak, öğrenci ile etkileşim alt boyutunda ($\bar{X}$ =3,82, SS=0,47), öğretim stratejiler alt boyutunda ($\bar{X}$ =3,96, SS=0,48) olarak tespit edilmiştir. Genel algı ortalaması ise 3,91 olarak görülmüştür. Kullanılan ölçeğe göre bu değerler oldukça yeterli düzeyde kabul edildiği belirtilmiştir.

4.3.2. Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular

Araştırmada “Yaşa göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacı cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin yaş gruplarına göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Araştırmada elde edilen betimsel istatistik değerleri Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Yaş	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
23-30	65	3,00	4,83	3,86	,37
31-40	93	2,50	4,96	3,92	,44
41-50	58	3,21	4,96	3,96	,46
Toplam	216	2,50	4,96	3,91	,43

Tablo 6’da elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında; 23-30 yaş arası öğretmenler için ($\bar{X}$ = 3,86, SS=,37), 31-40 yaş arası öğretmenler için ($\bar{X}$ = 3,92, SS= ,44), 41-50 yaş arası öğretmenler için ($\bar{X}$ =3,96, SS=,46) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; belirlenen tüm yaş gruplarında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları oldukça yeterli seviyede görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin yaş gruplarına göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.
Sınıf Öğretmenlerinin Yaş Gruplarına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar arası	0,300	2	,150	,805	,448	P>0,05
Gruplar içi	39,663	213	,186			Fark anlamsız
Toplam	39,963	215				

Tablo 7’de elde edilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre, puanların ($F_{(2;213)}$) = ,805, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı yaşa göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.3. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular

Araştırmada “Okulun bulunduğu bölgeye göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin bölgelere göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen betimsel istatistik değerleri Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Bölge	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Girne	45	3,00	4,96	3,95	,45
Lefkosa	55	3,04	4,79	3,81	,37
Güzelyurt	24	3,00	4,83	3,84	,42
Lefke	9	3,67	4,96	4,14	,48
Magusa	61	3,00	4,75	3,95	,40
İskele	22	2,50	4,88	3,96	,54
Toplam	216	2,50	4,96	3,91	,43

Tablo 8’de görüldüğü gibi betimsel istatistik sonuçları; Girne’de görev yapan sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}$ =3,95, SS=,45), Lefkaşa’da görev yapan sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}$ =3,81, SS=,37), Güzelyurt’ta görev yapan sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}$ =3,84, SS=,42), Lefke’de görev yapan sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}$ =4,14, SS=,48), Magusa’da görev yapan sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}$ =3,95, SS=,40), İskele’de görev yapan sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}$ =3,96, SS=,54), olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda belirlenen tüm bölgelerde öğretmenlerin öz-yeterlik algıları oldukça yeterli seviyede görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin bölgelere göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar arası	1,355	5	,271	1,474	,200	P>0,05
Gruplar içi	38,608	210	,184			Fark anlamsız
Toplam	39,963	215				

Tablo 9 incelendiği zaman Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre, puanların ($F_{(5;210)}=1,474$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular

Araştırmada “Meslekteki deneyimine göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen betimsel istatistik değerleri Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Kıdem	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
0-5 yıl	34	3,13	4,50	3,80	,34
6-10 yıl	59	3,00	4,96	3,86	,42
11-15 yıl	48	2,50	4,88	3,97	,48
16 yıl ve üzeri	75	3,21	4,96	3,96	,43
Toplam	216	2,50	4,96	3,91	,43

Tablo 10’da elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında; 0-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}=3,80$, $SS=,34$), 6-10 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}=3,86$, $SS=,42$), 11-15 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}=3,97$, $SS=,48$) 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri için ($\bar{X}=3,96$, $SS=,43$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; belirlenen tüm kıdem gruplarında öğretmenlerin öz-yeterlik algıları oldukça yeterli seviyede görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar arası	,888	3	,296	1,606	,189	P>0,05
Gruplar içi	39,075	212	,184			Fark anlamsız
Toplam	39,963	215				

Tablo 11’e bakıldığında elde edilen Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre, puanların ($F_{(3;212)}=1,606$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, kıdemlerine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.5. Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Bulgular

Araştırmada “Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin mesleği seçme nedenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile hesaplanmıştır. Elde edilen betimsel istatistik değerleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Neden	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Maddi Gelir	25	2,50	4,33	3,72	,40
Kariyer	38	3,17	4,88	3,83	,37
Çocuk Sevgisi	121	3,00	4,96	3,98	,44
Diğer	32	3,00	4,79	3,88	,41
Toplam	216	2,50	4,96	3,91	,43

Tablo 12’de sınıf öğretmenlerinin mesleği seçme nedenine göre “öğretmen öz-yeterlik algılarına” ilişkin betimsel istatistik sonuçlarını göstermektedir. Tabloya bakıldığında;

maddi geliri tercih edenler için ($\bar{X}=3,72$, $SS=,40$), kariyeri tercih edenler için ($\bar{X}=3,83$, $SS=,37$), çocuk sevgisini tercih edenler için ($\bar{X}=3,98$, $SS=,44$), diğeri tercih edenler için ($\bar{X}=3,88$, $SS=,41$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; belirlenen tüm mesleği seçme nedenleri gruplarında, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları oldukça yeterli seviyede görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin mesleği seçme nedenlerine göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analiz sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar arası	1,802	3	,601	3,337	,020	P<0,05 Fark anlamlı
Gruplar içi	38,160	212	,180			
Toplam	39,963	215				

Tablo 13'te görüldüğü gibi Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre, puanların ($F_{(3;212)}=3,33$, $p<0,05$) olarak hesaplanmıştır. Bu puan durumundan dolayı, mesleğini seçme nedenine göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Tespit edilen bu farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc LSD Testi yapılmıştır. Post Hoc LSD Test sonuçları aşağıda Tablo 13'de verilmiştir.

Tablo 14.

Sınıf Öğretmenlerinin Mesleği Seçme Nedenlerine Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Post Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) mesleksecimi	(J) mesleksecimi	Ortalama Fark (I-J)	Sdt. Hata	p	95% Güven Aralığı	
					Alt Sınır	Üst Sınır
maddi gelir	kariyer	-,11329	,10926	,301	-,3287	,1021
	çocuk sevgisi	-,26324*	,09321	,005	-,4470	-,0795
	diğer	-,16078	,11325	,157	-,3840	,0625
kariyer	maddi gelir	,11329	,10926	,301	-,1021	,3287
	çocuk sevgisi	-,14995	,07890	,059	-,3055	,0056
	diğer	-,04749	,10179	,641	-,2481	,1532
çocuk sevgisi	maddi gelir	,26324*	,09321	,005	,0795	,4470
	kariyer	,14995	,07890	,059	-,0056	,3055
	diğer	,10246	,08434	,226	-,0638	,2687
diğer	maddi gelir	,16078	,11325	,157	-,0625	,3840
	kariyer	,04749	,10179	,641	-,1532	,2481
	çocuk sevgisi	-,10246	,08434	,226	-,2687	,0638

* 0.05 anlamlılık düzeyinde ortalama fark önemlidir.

Tablo 14’te, elde edilen Post Hoc LSD Testi sonuçları incelendiğinde; meslek seçiminde çocuk sevgisini tercih edenlerle, maddi geliri tercih edenler arasında, çocuk sevgisini tercih edenler lehine anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

4.3.6. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik İnançlarına” İlişkin Bulgular

Araştırmada “Mesleki hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile incelenmiştir. Elde edilen betimsel istatistik değerleri Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15.

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Katılım	N	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Hayır	45	2,50	4,63	3,87	,44
Evet	171	3,00	4,96	3,92	,42
Toplam	216	2,50	4,96	3,91	,43

Tablo 15’de elde edilen betimsel istatistik sonuçlarına bakıldığında, hayırı tercih edenler için ($\bar{X}$ =3,87, SS=,44), eveti tercih edenler için ($\bar{X}$ =3,92, SS=,42), olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda; hizmet içi eğitime hem katılan hem de katılmayan grupların öz-yeterlik algıları oldukça yeterli seviyede görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığının tespiti amacıyla uygulanan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 16’de verilmiştir.

Tablo 16.

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre “Öğretmen Öz-Yeterlik Algılarına” İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Açıklama
Gruplar arası	,989	3	,330	1,816	,146	P>0,05
Gruplar içi	30,330	167	,182			Fark anlamsız
Toplam	31,320	170				

Tablo 16’da sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi sonucuna göre puanların ($F_{(3;167)}=1,816$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, hizmet içi eğitime katılma sıklığına göre, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.7. Sınıf Öğretmenlerinin Yaşları Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin yaşa göre; sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin yaşlarına göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 3 alt boyut için, öz-yeterlik algı puanlarının yaşa göre dağılımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 17’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlara Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler				
		Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p
Sınıf yönetimi	Gruplar Arası	,092	2	,046	,205	,815
	Grup İçi	47,877	213	,225		
	Toplam	47,969	215			
Öğrenci ile etkileşim	Gruplar Arası	,299	2	,149	,688	,504
	Grup İçi	46,240	213	,217		
	Toplam	46,539	215			
Öğretim stratejileri	Gruplar Arası	,756	2	,378	1,638	,197
	Grup İçi	49,172	213	,231		
	Toplam	49,929	215			

Tablo 17’de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; “sınıf yönetimi” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(2,213)} = ,205$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğrenci ile etkileşim” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(2,213)} = ,688$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin

“öğrenci ile etkileşim” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğretim stratejileri” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(2;213)} = 1,638, p > 0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğretim stratejileri” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.8. Sınıf Öğretmenlerinin Bölgeler Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulun bulunduğu bölgeye göre; sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin bölgelere göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 3 alt boyut için, öz-yeterlik algı puanlarının bölgelere göre dağılımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.

Sınıf Öğretmenlerinin Bölgelere Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler		Kareler		
		Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p.
Sınıf Yönetimi	Gruplar Arası	,226	5	,045	,198	,963
	Grup İçi	47,743	210	,227		
	Toplam	47,969	215			
Öğrenci İle Etkileşim	Gruplar Arası	2,647	5	,529	2,533	,030
	Grup İçi	43,892	210	,209		
	Toplam	46,539	215			
Öğretim Stratejileri	Gruplar Arası	2,296	5	,459	2,024	,077
	Grup İçi	47,633	210	,227		
	Toplam	49,929	215			

Tablo 18’de görüldüğü gibi Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; “sınıf yönetimi” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(5;210)} = ,198$, $p>0,05$) olduğu hesaplanmıştır. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğrenci ile etkileşim” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(5;210)} = 2,533$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğrenci ile etkileşim” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

“Öğretim stratejileri” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanları ($F_{(5;210)} = 2,024$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğretim stratejileri” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim alt boyutunda, öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmasından yola çıkarak bu farkın hangi bölgeler lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc LSD Testi ile hesaplanmıştır. Sınıf Öğretmenlerinin bölgeler

açısından öğretmen öz-yeterlik algıları ölçeğinin öğrenci ile etkileşim alt boyutuna ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılığa göre Post Hoc LSD Testi Sonuçları Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19.

Sınıf Öğretmenlerinin Bölgeler Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Öğrenci ile Etkileşim Alt Boyutuna İlişkin Ortalama Puanları Arasındaki Farklılığa Göre Post Hoc LSD Testi Sonuçları

(I) Bölge	(J) Bölge	Ortalama Fark		p.	95% Güven Aralığı	
		(I-J)	Std. Hata		Üst Sınır	Alt Sınır
Lefkoşa	Girne	-,17702	,09190	,055	-,3582	,0041
	Güzelyurt	-,07112	,11184	,526	-,2916	,1494
	Lefke	-,49646*	,16439	,003	-,8205	-,1724
	Magusa	-,20320*	,08501	,018	-,3708	-,0356
	İskele	-,15682	,11533	,175	-,3842	,0705
Güzelyurt	Girne	-,10590	,11556	,360	-,3337	,1219
	Lefkoşa	,07112	,11184	,526	-,1494	,2916
	Lefke	-,42535*	,17870	,018	-,7776	-,0731
	Magusa	-,13209	,11016	,232	-,3492	,0851
	İskele	-,08570	,13494	,526	-,3517	,1803
Lefke	Girne	,31944	,16694	,057	-,0096	,6485
	Lefkoşa	,49646*	,16439	,003	,1724	,8205
	Güzelyurt	,42535*	,17870	,018	,0731	,7776
	Magusa	,29326	,16325	,074	-,0286	,6151
	İskele	,33965	,18090	,062	-,0170	,6963
Magusa	Girne	,02618	,08984	,771	-,1509	,2033
	Lefkoşa	,20320*	,08501	,018	,0356	,3708
	Güzelyurt	,13209	,11016	,232	-,0851	,3492
	Lefke	-,29326	,16325	,074	-,6151	,0286
	İskele	,04639	,11370	,684	-,1777	,2705

* 0,05 anlamlılık düzeyinde ortalama fark önemlidir.

Tablo 19’ da 0,05 anlamlılık düzeyinde önem arz eden farklılıklar * ile gösterilmiştir. Buna göre; Lefkoşa ve Lefke arasında Lefke’nin lehine, Lefkoşa ile Magusa arasında Magusa lehine; Güzelyurt ile Lefke arasında Lefke’nin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.3.9. Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemleri Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada ”Sınıf öğretmenlerinin kıdemlerine göre; sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 3 alt boyut için, öz-yeterlik algı puanlarının kıdemlerine göre dağılımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20.

Sınıf Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p.
Sınıf yönetimi	Gruplar Arası	,975	3	,325	1,466	,225
	Grup İçi	46,994	212	,222		
	Toplam	47,969	215			
Öğrenci ile etkileşim	Gruplar Arası	,942	3	,314	1,460	,227
	Grup İçi	45,597	212	,215		
	Toplam	46,539	215			
Öğretim stratejileri	Gruplar Arası	1,590	3	,530	2,324	,076
	Grup İçi	48,339	212	,228		
	Toplam	49,929	215			

Tablo 20’de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; “sınıf yönetimi” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanları ($F_{(3;212)} = 1,466$, $p > 0,05$) görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğrenci ile etkileşim” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;212)} = 1,460$, $p > 0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğrenci ile etkileşim” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

“Öğretim stratejileri” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;212)} = 2,324$, $p > 0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğretim stratejileri” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

4.3.10. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenleri Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre; sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile hesaplanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin 3 alt boyut için öz-yeterlik algı puanlarının öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre dağılımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Öğretmen Öz-yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler				
		Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p.
Sınıf yönetimi	Gruplar Arası	1,406	3	,469	2,133	,097
	Grup İçi	46,563	212	,220		
	Toplam	47,969	215			
Öğrenci ile etkileşim	Gruplar Arası	2,386	3	,795	3,819	,011
	Grup İçi	44,153	212	,208		
	Toplam	46,539	215			
Öğretim stratejileri	Gruplar Arası	2,288	3	,763	3,394	,019
	Grup İçi	47,641	212	,225		
	Toplam	49,929	215			

Tablo 21’e bakıldığında Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre;“sınıf yönetimi” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;212)} = 2,133$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

“Öğrenci ile etkileşim” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;212)} = 3,819$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğrenci ile etkileşim” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

“Öğretim stratejileri” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;212)} = 3,394$, $p<0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin“öğretim stratejileri” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmasından yola çıkarak bu farklılığın

hangi meslek seçme nedenleri lehine olduğunu belirlemek amacıyla Post Hoc LSD Testi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri açısından öğretmen öz-yeterlik algıları ölçeğinin öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları arasındaki farklılığa göre Post Hoc LSD Testi sonuçları Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğini Seçme Nedenlerine Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Öğrenci ile Etkileşim ve Öğretim Stratejileri Alt Boyutlarına İlişkin Post Hoc LSD Testi Sonuçları

Alt Boyut	(I) mesleksecimi	(J) mesleksecimi	Ortalama Fark (I-J)	Std. Hata	p	95% Güven Aralığı	
						Alt Sınır	Üst Sınır
Öğrenci İle Etkileşim	maddi gelir	kariyer	-,26737*	,11752	,024	-,4990	-,0357
		cocuksevgisi	-,33446*	,10026	,001	-,5321	-,1368
		diğer	-,22625	,12182	,065	-,4664	,0139
	kariyer	maddi gelir	,26737*	,11752	,024	,0357	,4990
		çocuk sevgisi	-,06709	,08486	,430	-,2344	,1002
		diğer	,04112	,10950	,708	-,1747	,2570
	çocuk sevgisi	maddi gelir	,33446*	,10026	,001	,1368	,5321
		kariyer	,06709	,08486	,430	-,1002	,2344
		diğer	,10821	,09072	,234	-,0706	,2870
	diğer	maddi gelir	,22625	,12182	,065	-,0139	,4664
		kariyer	-,04112	,10950	,708	-,2570	,1747
		çocuk sevgisi	-,10821	,09072	,234	-,2870	,0706
Öğretim Stratejileri	maddi gelir	kariyer	-,04382	,12208	,720	-,2845	,1968
		çocuk sevgisi	-,25459*	,10414	,015	-,4599	-,0493
		diğer	-,11516	,12654	,364	-,3646	,1343
	kariyer	maddi gelir	,04382	,12208	,720	-,1968	,2845
		çocuk sevgisi	-,21077*	,08815	,018	-,3845	-,0370
		diğer	-,07134	,11374	,531	-,2955	,1529
	çocuksevgisi	maddi gelir	,25459*	,10414	,015	,0493	,4599
		kariyer	,21077*	,08815	,018	,0370	,3845
		diğer	,13943	,09423	,140	-,0463	,3252
	diğer	maddi gelir	,11516	,12654	,364	-,1343	,3646
		kariyer	,07134	,11374	,531	-,1529	,2955
		çocuk sevgisi	-,13943	,09423	,140	-,3252	,0463

Tablo 22'ye 0,05 anlamlılık düzeyinde önem arz eden farklılıklar * ile gösterilmiştir. Buna göre öğrenci ile etkileşim alt boyutunda maddi gelir ile kariyer arasında kariyer lehine; maddi gelir ile çocuk sevgisi arasında çocuk sevgisi lehine anlamlı farklılık belirlenmiştir. Öğretim stratejileri alt boyutunda, maddi gelir ile çocuk sevgisi arasında çocuk sevgisi lehine; kariyer ile çocuk sevgisi arasında yine çocuk sevgisi lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

4.3.11. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Açısından Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre; sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim, öğretim stratejileri boyutlarında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerinin hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre farklılık gösterip göstermediği Tek Yönlü Varyans Analizi ile hesaplanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin 3 alt boyut için, öz-yeterlik algı puanlarının hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre dağılımlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Tablo 23’de verilmiştir.

Tablo 23.

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet-İçi Eğitime Katılma Sıklığına Göre Öğretmen Öz-Yeterlik Algıları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		Kareler				
		Kareler Toplamı	sd	Ortalaması	F	p.
Sınıf yönetimi	Gruplar Arası	1,294	3	,431	1,975	,120
	Grup İçi	36,474	167	,218		
	Toplam	37,768	170			
Öğrenci ile etkileşim	Gruplar Arası	1,033	3	,344	1,648	,180
	Grup İçi	34,908	167	,209		
	Toplam	35,941	170			
Öğretim stratejileri	Gruplar Arası	,848	3	,283	1,260	,290
	Grup İçi	37,440	167	,224		
	Toplam	38,288	170			

Tablo 23’de sunulan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre; “sınıf yönetimi” alt boyutu öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;167)} = 1,975$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “sınıf yönetimi” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

“Öğrenci ile etkileşim” alt boyutunda öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;167)} = 1,648$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğrenci ile etkileşim” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

“Öğretim stratejileri” alt boyutunda öz-yeterlik algılarına ilişkin puanların ($F_{(3;167)} = 1,260$, $p>0,05$) olduğu görülmektedir. Bu puan durumundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin “öğretim stratejileri” alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır.

4.4. Sınıf Öğretmenlerinin “Öğretmen”, “Öğretmenlik Mesleği”, “Öğretmenlik Mesleğinde Başarı” Kavramlarına Yönelik Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında, nitel verileri elde etmek için sınıf öğretmenlerinin; “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına ilişkin ürettikleri metaforlar, vermiş oldukları cevaplardan örnekler; ayrıca oluşturulan kavramsal kategoriler verilmiştir.

4.4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Bulgular

Araştırmada, “Sınıf Öğretmenlerinin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda ortaya koydukları metaforlar aşağıda Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24.
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Metafor Adı	frekans (f)	yüzde(%)
1. Ağaç	3	9,09
2. Anne Ahtopot	1	3,03
3. Anne	5	15,15
4. Ata	1	3,03
5. Bahçıvan	1	3,03
6. Beyaz Renk	1	3,03
7. Bilgisayar	1	3,03
8. Bilgi Deposu	1	3,03
9. Ebebeyn	2	6,06
10. Güneş	1	3,03
11. Heykeltıraş	1	3,03
12. Kitap	2	6,06
13. Kütüphane	2	6,06
14. Levha	1	3,03
15. Maddenin Sıvı Hali	1	3,03
16. Mum	5	15,15
17. Rehber	1	3,03
18. Türk Kahvesi	1	3,03
19. Usta	1	3,03
20. Yaşam	1	3,03

Tablo 24'e bakıldığında sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına toplam yirmi metafor oluşturulduğu ve bunlardan sıklıkla ifade edilen metaforlar; mum (5), anne (5), ağaç (3), kütüphane (2), ebebeyn (2) ve kitap (2) olarak tespit edilmiştir. Ayrıca, oluşturulan metaforların pozitif anlam içeren kavramlara benzettikleri saptanmıştır.

4.4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Bulgular

Araştırmada "Sınıf Öğretmenlerinin 'öğretmenlik mesleği' kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda ortaya koydukları metaforlar aşağıda Tablo 25'de verilmiştir.

Tablo 25.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Metafor Adı	frekans (f)	yüzde(%)
1. Ağaç	3	9,09
2. Altın	1	3,03
3. Anne	1	3,03
4. Aşçılık	2	6,06
5. Ayna	1	3,03
6. Bahçıvan	1	3,03
7. Beyin	1	3,03
8. Bilgisayar	1	3,03
9. Çiçek Bakmak	1	3,03
10. Çiftçi	1	3,03
11. Çocuk Olmak	2	6,06
12. Engin Bir Deniz	1	3,03
13. Fidan	1	3,03
14. Güneş	1	3,03
15. Hayat Dersi	1	3,03
16. Islak Beton	1	3,03
17. İfade	1	3,03
18. İnşa Edilecek Bina	1	3,03
19. Klavuz	1	3,03
20. Kutsal Olan Şey	1	3,03
21. Kutsal Bir Hazine	1	3,03
22. Kutsal Bir Meslek	1	3,03
23. Meyve Ağacı	1	3,03
24. Mühendislik	1	3,03
25. Piramit Şekli	1	3,03
26. Sabır	1	3,03
27. Seramik Ustası	1	3,03
28. Su Kaynağı	1	3,03
29. Tecrübe	1	3,03

Tablo 25 incelendiğinde “öğretmenlik mesleği” kavramına katılımcılar tarafından yirmidokuz metafor oluşturulduğu tespit edilmiştir. En sık tekrarlanan metoforlar; ağaç (3), aşçılık (2), çocuk olmak (2) olarak saptanmıştır.

4.4.3. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara Ait Bulgular

Araştırmada, “Sınıf Öğretmenlerinin ‘öğretmenlik mesleğinde başarı’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için, sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda ortaya koydukları metaforları aşağıda Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26.
Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar

Metafor Adı	frekans (f)	yüzde(%)
1. Ağacın Yeşermesi	1	3,03
2. Bal	1	3,03
3. Bir çiçeği büyütmek	1	3,03
4. Çiçekleri Olan Ağaç	1	3,03
5. Doğruluk	1	3,03
6. Ekmek Yapma	1	3,03
7. Elde Edilen Meyve	1	3,03
8. Everest'e Tırmanmak	1	3,03
9. Gelecek	1	3,03
10. Gökyüzünün İzlenmesi	1	3,03
11. Gül	1	3,03
12. Güneş	1	3,03
13. İyi Yapılmış Kahve	1	3,03
14. Kazanmak	1	3,03
15. Madalya	2	6,06
16. Maraton	1	3,03
17. Mutluluk	2	6,06
18. Otomobil	1	3,03
19. Ödül Tablosu	1	3,03
20. Ödül	2	6,06
21. Pazıl	1	3,03
22. Pırlanta	1	3,03
23. Sanat Eseri	1	3,03
24. Sonsuzluk	1	3,03
25. Tohum	2	6,06
26. Uçurtma	1	3,03
27. Yay ve Ok	1	3,03
28. Yüzük	1	3,03
29. Zayıf Çiçeklerin Hali	1	3,03

Tablo 26 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramına ilişkin yirmidokuz metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Oluşturulan metaforların gerekçelerinde; yapılan işin karşılığı olarak, huzur veren, güdüleme aracı, doyum noktası gibi olumlu anlamlar içerdiği görülmektedir. Çalışma grubu tarafından en çok tekrar edilen metaforlar; mutluluk (2), madalya (2), ödül (2), tohum (2) olduğu belirlenmiştir.

4.4.4. Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kavramsal Kategorilere Ait Bulgular

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin ‘öğretmen’ kavramına oluşturdukları metaforların ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için, sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda ortaya koydukları metaforlar ve bu metaforların ortak özellikleri bakımından oluşturulan kavramsal kategoriler aşağıda Tablo 27’de verilmiştir. Ayrıca görüşme formlarındaki yanıtlardan örnekler verilmiştir.

Tablo 27.

Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Kavramına İlişkin Metaforları ve Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar
1. Ebeyen Görevini Yapan Öğretmen	Ebebeyn, Anne-Baba, Anne, Ata, Anne Ahtopot
2. Bilgi Kaynağı Öğretmen	Kıtap, Bilgisayar, Güneş, Ağaç, Bilgi Deposu, Kütüphane
3. Fedakarlık Örneği Olan Öğretmen	Mum, Maddenin Sıvı Hali
4. Kişisel Gelişim Sağlamaya Yardımcı Öğretmen	Ağaç, Yaşam
5. Yol Gösterici/Yönlendirici Öğretmen	Rehber, Levha
6. Şekillendirici/Biçimlendirici Öğretmen	Heykeltıraş, Usta
7. Yetiştirici/ Üretici Öğretmen	Bahçıvan
8. Safılık Özelliğine Sahip Olan Öğretmen	Beyaz renk
9. Unutulmayan İz Bırakan Öğretmen	Türk Kahvesi

Tablo 27 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda öğretmen kavramına ilişkin ortaya koydukları metafor ve gerekçelerinden toplam dört kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tablo 27’de verilen kategori başlıkları ve öğretmenlerin görüşme formunda vermiş oldukları örnekler verilmiştir.

1. Ebeyen Görevini Yapan Öğretmen

“Ebeyen Görevini Yapan Öğretmen” kategorisi; dokuz sınıf öğretmeni tarafından metafor üretildiği ve en çok katılımcının olduğu kategori olarak saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı; ebebeyn, anne-baba, anne, ata, anne ahtopot metaforlarına benzetildiği tespit edilmiştir. Öğretmen kavramına ilişkin metafor ve gerekçeleri incelendiğinde; öğretmeni özverisinden dolayı anne-baba gibi olduğunu düşündükleri belirlenmiştir.

“Öğretmen ata gibidir. Çünkü, öğrencilerini, doğrusu, yanlış, hatası ile kabullenir. Öğrencileri arasında ayırım yapmaz, hepsine birşeyler öğretebilmek için karşılık beklemeden çabalar.”(Ö3)

“Öğretmen anne gibidir. Çünkü, anneler çocuklarını karşılıksız sever. Öğretmenler de aynıdır. Öğrencilerini karşılıksız seven kişilerdir öğretmenler. İyisiyle kötüsüyle kabullenir. İyi bir insan olarak yetiştirmeleri için, öğrencilerine kendini feda eder.”(Ö5)

“Öğretmen anne ahtopot gibidir. Çünkü, anne ahtopot yavrularına öyle güzel bakar ki, onların gelişmeleri için her türlü zorluğa katlanır; fakat, en sonunda yavruları için kendini feda eder.”(Ö18)

“Öğretmen ebebeyn gibidir. Çünkü, öğrencisine sevgisini, bilgisini, şefkatini karşılık beklemeden sunar.”(Ö32)

2. Bilgi Kaynağı Öğretmen

“Bilgi Kaynağı Öğretmen” kategorisinde; sekiz sınıf öğretmeni tarafından metafor üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı; kitap, bilgisayar, güneş, ağaç, bilgi deposu, kütüphane metaforlarına benzetildiği tespit edilmiştir. “Öğretmen” kavramına ilişkin metafor ve gerekçeleri incelendiğinde, öğrencilerinin bilgiyi pasif olarak ulaştığı saptanmıştır. Bazı öğretmenlerin öğretmen merkezli bir öğretim gerçekleştirdikleri belirlenmiştir.

“Öğretmen kitap gibidir. Çünkü, kitabın her sayfasında yeni bilgiler öğrenilir. Öğretmen de bu şekildedir. Her gün, her an yeni bilgilerle doludur.”(Ö4)

“Öğretmen kütüphane gibidir. Çünkü, her bilgi onda saklıdır .”(Ö25)

“Öğretmen bilgisayar gibidir. Çünkü, durmadan çalışmak, kendini güncellemek, yenilemek zorundadır.”(Ö31)

“Öğretmen bilgi deposu gibidir. Çünkü, yıllar boyunca depoladığı bilgileri öğrencilerine sunar. Öğretmenlerimiz sayesinde aydınlanırsınız ve bilgilenirsiniz. Hayatımızda bir çok şey öğretmenlerimiz sayesinde şekillenmiştir.”(Ö15)

3. Fedakarlık Örneği Olan Öğretmen

“Fedakarlık Örneği Olan Öğretmen” kategorisinde; altı sınıf öğretmeni tarafından metafor üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı mum, maddenin sıvı hali metaforlarına benzetildiği tespit edilmiştir

“Öğretmen bir mum gibidir. Çünkü, kendisini tüketir ama etrafını aydınlatır.”(Ö16)

“Öğretmen maddenin sıvı hali gibidir. Çünkü, öğretebilmek için her şekle girer.”(Ö14)

“Öğretmen mum gibidir. Çünkü, her durumda, her koşulda, iyi kötü demeden, kendinden sürekli ödün vererek etrafa birşeyler öğretir, yardımcı olur, faydalı olmaya çalışır.”(Ö13)

4. Kişisel Gelişim Sağlamaya Yardımcı Öğretmen

“Kişisel Gelişim Sağlamaya Yardımcı Öğretmen” kategorisinde; dört sınıf öğretmeni tarafından metafor üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı ağaç, yaşam metaforlarına benzetildiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğretmeni içinde bulunduğu kültür ve toplumun özelliklerini gözardı etmeden öğrencilerinin öğrenmelerine yardımcı (ağaç gibi), yaşama hazırlayan (yaşam gibi), her bir öğrencisinin bireysel özelliklerini ve gelişmelerini önemseyen olarak gördükleri tespit edilmiştir.

“Öğretmen ağaç gibidir. Çünkü, kökleri bağlı olduğu toplumun değerlerinden ve bilgisinden beslenir. Aldığı bu birikimle öğrencilerini bir meyve gibi besler, geliştirir, olgunlaştırır.”(Ö1)

“Öğretmen yaşam gibidir. Çünkü, insan yaşam içinde doğru ve yanlışları farkederek ve öğrenir. Öğretmen öğrencilerinin doğru ve yanlışlarını fark etmelerine yardımcı, yaşama hazırlayıcıdır .”(Ö10)

5. Yol Gösterici/Yönlendirici Öğretmen

“Yol Gösterici/Yönlendirici Öğretmen” kategorisinde; iki sınıf öğretmeni tarafından metaforlar üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı rehber, levha metaforlarına benzetildiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri kendilerini bilimin aydınlığında rehber olarak gördükleri tespit edilmiştir.

“Öğretmen yön gösteren levha gibidir. Çünkü, çocuğun ilerlemesini ve yönlendirilmesini sağlar .”(Ö33)

“Öğretmen rehber gibidir. Çünkü, yol gösterir, kılavuzluk eder.”(Ö19)

6. Şekillendirici/Biçimlendirici Öğretmen

“Şekillendirici/Biçimlendirici Öğretmen” kategorisinde;iki sınıf öğretmeni tarafından metaforlar üretildiği saptanmıştır.

“Öğretmen heykeltıraş gibidir. Çünkü eline aldığı çamura veya taşa şekil verir, biçimlendirir. Taşa veya çamura hayat verir. İyi bir heykeltıraşla iyi bir öğretmen aynı görevi yapar. İnsanı biçimlendirir, hayat verir.”(Ö29)

7. Yetiştirici/ Üretici Öğretmen

“Yetiştirici/ Üretici Öğretmen” kategorisinde; bir sınıf öğretmeni tarafından metaforlar üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı bahçıvan metaforuna benzetildiği tespit edilmiştir. Öğretmenin bahçıvan gibi çeşitlilik içeren grupla çalıştığı ve her bir canlının ilgi ve beklentisinin farklı olduğunu, kişiye olarak davranılması gerektiği yönünde düşünceler saptanmıştır.

“Öğretmen bahçıvan gibidir. Çünkü önünde binbir farklı çeşitte çiçek vardır. Hepsi ondan ilgi bekler. Çiçeklere nasıl bakarsa bahçıvan o şekilde karşılığını alır.”(Ö2)

8. Sağlık Özelliğine Sahip Olan Öğretmen

“Saflık Özelliğine Sahip Olan Öğretmen” kategorisinde; bir sınıf öğretmeni tarafından metafor üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı beyaz renge bezetilmiştir. Beyaz renk gibi öğretmenin asaleti, şeffaflığı, doğruluğu, temizliği, masumiyeti temsil ettiğine inanıldığı belirlenmiştir.

“Öğretmen beyaz renk gibidir. Çünkü; saftır, şeffaftır, temizdir.” (Ö22)

9. Unutulmayan İz Bırakan Öğretmen

“Unutulmayan İz Bırakan Öğretmen” kategorisinde; bir sınıf öğretmeni tarafından metafor üretildiği saptanmıştır. Bu kategoride öğretmen kavramı türk kahvesine benzetildiği, öğrencileri üzerinde iz bırakabilen, hatırı yıllarca sayılabilen olarak düşünüldüğü tespit edilmiştir.

“Öğretmen Türk kahvesi gibidir. Çünkü Türk kahvesinin Türkler için önemi büyüktür, yapan kişinin kırk yıl hatırı vardır asla unutulmazlar.” (Ö6)

4.4.5. Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategorilere Ait Bulgular

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin ‘öğretmenlik mesleği’ kavramına oluşturdukları metaforların ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için, sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda ortaya koydukları metaforları ve bu metaforların ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kavramsal kategoriler aşağıda Tablo 28’de gösterilmiştir. Ayrıca öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin yapmış oldukları yanıtlardan örnekler verilmiştir.

Tablo 28.

Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar
1. Yetiştirici/Üretici Özelliği Olan Meslek	Bahçıvan, Seramik Ustası, İnşa Edilecek Bina, Meyve Ağacı, Çiçek Bakmak, Fidan, Çiftçi
2. Kendini Geliştiren ve Yenileyen Meslek	Bilgisayar, Ağaç, Tecrübe, Piramit Şekli
3. Değer/Önem Kaybetmeyen Özelliği Olan Meslek	Altın, İfade, Kutsal Hazine, Beyin
4.Yansıtıcı Özelliği Olan Meslek	Ayna, Islak Beton, Ağaç
5.Yolgösterici/Yönlendirici Meslek	Kılavuz, Mühendis, Kutsal Meslek
6. Fedakarlık Özelliği Olan Meslek	Anne, Engin Bir Deniz, Sabır
7. Bilgi Kaynağı Özelliği Olan Meslek	Su Kaynağı, Güneş
8. Şekillendirici/Biçimlendirici Özelliği Olan Meslek	Aşçılık
9. Neşe/Eğlence Kaynağı Özelliği Olan Meslek	Çocuk Olmak
10.Yaşama Hazırlayıcı Özelliği Olan Meslek	Kutsal Olan Şey, Hayat Dersi

Tablo 28 incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin ortaya koydukları metafor ve gerekçelerinden toplam on kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tablo 28’de verilen kategori başlıkları ve öğretmenlerin görüşme formunda vermiş oldukları örnekler aşağıda verilmiştir.

1. Yetiştirici/Üretici Özelliği Olan Meslek

“Yetiştirici/Üretici Özelliği Olan Meslek” kategorisi; yedi öğretmen tarafından metafor üretildiği ve en çok katılımcının olduğu kategori olarak saptanmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlara ait gerekçelerde mesleklerin özelliklerinden ziyade mesleği yapan kişilere benzetildiği tespit edilmiştir. Bu bulguya ilave olarak öğretmenlik mesleğinin sahip olduğu özelliklerden, mesleğin nasıl yapıldığına dair açıkça ifade edilen metoforların var olduğu tespit edilmiştir.

“Öğretmenlik mesleği seramik ustası gibidir. Çünkü elimize aldığımız çocuk, tıpkı seramik ustasının eline aldığı çamur, kil gibidir. Usta onu yoğurur işler ve harikalar yaratır, öğretmende eline aldığı çocuğu yoğurur biçimlendirir ve harikalar yaratır.” (Ö29)

“Öğretmenlik mesleği bahçıvan gibidir. Çünkü emek vererek ürün elde eder.”(Ö33)

“Öğretmenlik mesleği çiçek bakmak gibidir. Çünkü bir canlıya bakmak için ona emek verirsiniz. Onu toprağa diker, suyunu verir, budamasını yapar, kötü canlılardan arındırmanız. Güzel bir çiçek açtığı anda ise onu gururla seyretmek size düşer.” (Ö2)

“Öğretmenlik mesleği fidan gibidir. Çünkü sürekli emek, öz veri ve çaba ister.” (Ö3)

2. Kendini Geliştiren ve Yenileyen Meslek

“Kendini Geliştiren ve Yenileyen Meslek” kategorisinde beş öğretmen tarafından metafor üretildiği ve ağaç metoforu iki katılımcı tarafından oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bu kategoride öğretmenlik mesleğinin özelliklerini, sürekli geliştirilebilen ve gelişimin yönünün yıllarla doğru orantılı ilerlediği şeklinde gerekçelere yer verildiği saptanmıştır.

“Öğretmenlik mesleği piramit şekli gibidir. Çünkü sürekli gelişme ister, yükselme ister kendini yenileme ister.”(Ö19)

“Öğretmenlik mesleği bir ağaç gibidir. Çünkü meslekteki kıdem arttıkça gelişirsiniz ağacın büyümesi gibidir.”(Ö16)

“Öğretmenlik mesleği bilgisayar gibidir. Çünkü bilgisayar gibi öğretmenlik mesleğinde kendimizi güncellememiz gerekir.”(Ö4)

3. Değer/Önem Kaybetmeyen Özelliği Olan Meslek

“Değer/Önem Kaybetmeyen Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; öğretmenlik mesleğinin toplumu ayakta tutabilen, beyin gibi yaşamasını sağlayan aynı zamanda kıymetli ve önemli olduğuna dair bulgular tespit edilmiştir.

“Öğretmenlik mesleği beyin gibidir. Çünkü beyin en önemli organdır. Öğretmenlik mesleği de toplumların en önemli organıdır.” (Ö6)

“Öğretmenlik mesleği altın gibidir. Çünkü altının her yerde önemi büyüktür ve değerlidir. Aynı şekilde mesleğimizin değeri ve önemi hiçbir zaman kaybolmaz.” (Ö8)

4. Yansıtıcı Özelliği Olan Meslek

“Yansıtıcı Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; öğretmenlik mesleğinin özelliklerinden biri geri dönüt alınabileceği yapılan işin kalitesi öğretmenin niteliklerini belirlemesi açısından görülmesini sağladığını şeklinde gerekçelere yer verildiği tespit edilmiştir.

“Öğretmenlik mesleği ıslak beton gibidir. Çünkü arkanıza bıraktığınız izler hep belli olur.”(Ö12)

“Öğretmenlik mesleği ağaç gibidir. Çünkü eğer bakımını zamanında yaparsanız size güzel meyveler verir.” (Ö20)

“Öğretmenlik mesleği ayna gibidir. Çünkü öğrencilerinize ne verirsiniz onu görürsünüz.” (Ö32)

5. Yol Gösterici/Yönlendirici Meslek

“Yolgösterici/Yönlendirici Meslek” kategorisinde; öğrencilere yön vererek, kılavuz etme özelliğiyle doğruyu bulmaya yardımcı bir meslek olduğu şeklinde gerekçelere yer verildiği belirlenmiştir.

“Öğretmenlik mesleği kutsal meslek gibidir. Çünkü öğrencilerine doğruları öğretmeyi hedefler.” (Ö23)

“Öğretmenlik mesleği mühendislik gibidir. Çünkü davranışlara şekil vermek, yön vermek mühendislerin (öğretmenlerin) işidir.” (Ö18)

6. Fedakarlık Özelliği Olan Meslek

“Fedakarlık Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; farklılar, zorluklar karşısında çocukları karşılıksız sevip, özveri isteyen bir meslek olduğu şeklinde gerekçelere yer verildiği saptanmıştır.

“Öğretmenlik mesleği engin bir deniz gibidir. Çünkü çok farklı yapıda ve özellikte öğrenci ve veli profili ile karşılaşırsınız. Onlara hizmet vermeye, yararlı olmaya çalışırsınız.”(Ö9)

“Öğretmenlik mesleği sabır gibidir. Çünkü bir işi yaparken sabır olmazsa verimliliği olmaz.” (Ö25)

7. Bilgi Kaynağı Olan Meslek

“Bilgi Kaynağı Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; öğretmenlik mesleği yapan kişilerin, bilgilerinin kaynağı bilimden, öğrencilere ise bilgi ve deneyimlerini sergileyerek, paylaşarak gelişmeleri için hertürlü fedakarlık ve özveriye sahip kişilerin mesleği olduğu şeklinde gerekçelere yer verildiği tespit edilmiştir.

“Öğretmenlik mesleği güneş gibidir. Çünkü ışığı ile tohumu aydınlatır. Aydınlık yarınlara ulaşmayı sağlar.” (Ö11)

“Öğretmenlik mesleği yalçın kayalardan sızan su kaynağı gibidir. Çünkü su kaynaklarına uğrayan hiçbirise ordan susuz ayrılmaz, kurt, ağaç, insan herkes faydalanır ondan; ancak o hiç susamaz, kaynağı olduğu dağdan yani bilimden alır gücünü.” (Ö27)

8. Şekillendirici/Biçimlendirici Özelliği Olan Meslek

“Şekillendirici/Biçimlendirici Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; öğretmenlik mesleğinde öğrencilere sunulan her ne ise en ince ayrıntısına dikkat edilerek icra edilmesinin gerekliliği şeklinde gerekçelere yer verildiği saptanmıştır.

“Öğretmenlik mesleği aşçılık gibidir. Çünkü her adımda ölçüyü iyi ayarlamak çok önemlidir. Sevginin de sinirin de ilginin de ilgisizliğin de ölçüsü çok önemli.” (Ö1)

9. Neşe/Eğlence Kaynağı Özelliği Olan Meslek

“Neşe/Eğlence Kaynağı Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; öğretmenlik mesleği yaparken öğretmenin çalıştığı grubun; gelişim çağına, yaşına, isteklerine uygun davranılması gerekliliği şeklinde gerekçelere yer verildiği belirlenmiştir

“Öğretmenlik mesleği hep çocuk kalmak gibidir. Çünkü ders verdiğin yaş grubuna hitap edebilmen gerekir. Zaman zaman çocukla çocuk olmalısın.” (Ö14)

“Öğretmenlik mesleği çocuk olmak gibidir. Çünkü her zaman neşeli ve eğlenceli olmanız gereklidir. Onlarla birlikte herşeyi yeniden öğrenirsiniz. Her zaman yeni bir şey öğreniyormuş gibi meraklı ve heyecanlı olmaktır.” (Ö7)

10. Yaşama Hazırlayıcı Özelliği Olan Meslek

“Yaşama Hazırlayıcı Özelliği Olan Meslek” kategorisinde; öğretmenlik mesleğinin var olmasıyla çocuklar hayatın içinde olan herşeyi öğrenmede kolaylık yaşayacağı gibi gerekliliği şeklinde gerekçelere yer verildiği saptanmıştır.

“Öğretmenlik mesleği hayat dersi gibidir. Çünkü, hayata ve yaşama karşı herşeyi öğretmek için yapılan meslektir.”(Ö21)

“Öğretmenlik mesleği kutsal olan şey gibidir. Çünkü öğretmenlik mesleği hayata hazırlar.”(Ö22)

4.4.6. Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategorilere Ait Bulgular

Araştırmada ”Sınıf öğretmenlerinin ‘öğretmenlik mesleğinde başarı’ kavramına oluşturdukları metaforların ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt amacın cevabını bulabilmek için, sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda ortaya koydukları metaforları ve bu metaforların ortak özellikleri bakımından oluşturdukları kavramsal kategoriler aşağıda Tablo 29’da gösterilmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin yapmış oldukları yanıtlardan örnekler verilmiştir.

Tablo 29.

Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Metaforlar ve Oluşturulan Kavramsal Kategoriler

Kavramsal Kategoriler	Metaforlar
1.Sabır ve Emek	Tohum, Gelecek, Ağacın Yeşermesi, Maraton, Sanat Eseri, Bal, Zayıf Çiçeklerin Hali, Çiçeği Büyütmek, Doğruluk
2.Motivasyon Kaynağı	Madalya, Gökyüzünün İzlenmesi, Sonsuzluk, Ödül, Pazıl, Mutluluk, Ekmek Yapma
3.Güzel ve Değerli Obje	Pırlanta, Gül, Ödül, Yüzük, Çiçekleri Olan Ağaç, Meyve, Otomobil, İyi Yapılmış Kahve
4.Hedefe Ulaşmak	Kazanmak, Güneş, Yay ve Ok, Uçurtma, Everest'e Tırmanmak, Ödül Tablosu

Tablo 29 incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına ilişkin ortaya koydukları metafor ve gerekçelerinden toplam dört kavramsal kategori oluşturulmuştur. Tablo 29'da verilen kategori başlıkları ve öğretmenlerin görüşme formunda vermiş oldukları örnekler aşağıda verilmiştir.

1. Sabır ve Emek

“Sabır ve Emek” kategorisinde; on sınıf öğretmeni tarafından metaforlar üretildiği ve en çok katılımcının olduğu kategori olarak saptanmıştır. Bu kategoride; tohum, gelecek, ağacın yeşermesi, maraton, sanat eseri, bal, zayıf çiçeklerin hali, çiçeği büyütmek, doğruluk metaforlar olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmenlik mesleğinde başarı maraton gibidir. Çünkü öğretmenlikte başarı için konsantrasyon ve motivasyon üst düzeyde olmalıdır.”(Ö14)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı sert kayaları delen zayıf çiçeklerin hali gibidir. Çünkü yumşak yapılı çiçekler, içlerinden çıkabilecekleri kayaları güç kullanarak değil sabırla işleyerek aşar ve ihtiyacı olan güneş, su, ve oksijene ulaşır.”(Ö27)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı gelecek gibidir. Çünkü gelecek için herşey adım adım ilerler öğretmenlik mesleğinde başarıda adım adım ilerler ve ortaya çıkar.”(Ö25)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı tohum gibidir. Çünkü tohumu ekersin fidan olur, ağaç olur, meyve verir... Zamanla, adım adım ve en önemlisi emek vererek sabırla elde edilir.”(Ö20)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı bal gibidir. Çünkü kovan içerisindeki arılar sürekli çalışır, uğraşır, bıkmadan, usanmadan ve bir sürü güçlüklerle rağmen (kimi zaman canın tehlikeydedir) sonunda bal gibi tatlı uzun süre bozulmadan saklanabilen bir yiyecek üretirler.”(Ö3)

2. Motivasyon Kaynağı

“Motivasyon Kaynağı” kategorisinde; dokuz katılımcı tarafından oluşturulan metaforlar yer almaktadır. Bu kategoride; madalya, gökyüzünün izlenmesi, sonsuzluk, ödül, pазıl, mutluluk, ekmek yapma metaforlar olduğu saptanmıştır

“Öğretmenlik mesleğinde başarı hamurdan ekmek yapma gibidir. Çünkü verdiğiniz emeğin karşılığında gördüğünüz, elde ettiğiniz o önemli ürünün mutluluğudur.”(Ö32)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı mutluluk gibidir. Çünkü çocuklar öğrendiği, başardığı, size dönüt verdiği zaman sonsuz haz ve mutluluk duyarsınız.”(31)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı ödül gibidir. Çünkü öğrencilerin başarısı, bir olaya verdiği tepki, bizler için bir ödüldür.”(Ö26)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı gökyüzünün geceleyin açık havada izlenmesi gibidir. Çünkü yıldızlar gibi parlayan, gelişen öğrenciler görmek insana huzur verir.”(Ö12)

3. Güzel ve Değerli Obje

“Güzel ve Değerli Obje” kategorisinde; sekiz sınıf öğretmeni tarafından oluşturulan metaforlar yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kategoride; pırlanta, gül, ödül, yüzük, çiçekleri olan ağaç, meyve, otomobil, iyi yapılmış kahve metaforlarının olduğu belirlenmiştir.

“Öğretmenlik mesleğinde başarı pırlanta gibidir. Çünkü öğretmenlik mesleğinde başarı kendimizi yeniledikçe geliştirdikçe önem kazanır, öğretmen parladıkça öğrencileride parlalar.”(Ö15)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı otomobil gibidir. Çünkü kendisine kattığı yenilik onun geliştirir başarıya ulaştırır ve daha geniş kitlelere hitap eder.”(Ö5)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı üzerinde çiçekler olan ağaç gibidir. Çünkü ağaca bakıldığında herkes çiçekler bakar (akademik başarı) aslında ağacı ayakta tutan kökleri ve gövdesidir (çocukların olumlu kişilik özellikleri).”(Ö2)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı gül gibidir. Çünkü başarılıysanız üzerindeki gül gibisiniz başarısızlık durumunda güldeki diken gibisiniz.”(Ö16)

4. Hedefe Ulaşma

“Hedefe Ulaşmak” kategorisinde; altı katılımcı tarafından oluşturulan meteforlar yer almaktadır. Bu kategoride; kazanmak, güneş, yay ve ok, uçurtma, Everest’e tırmanmak, ödül tablosu metaforlar üretildiği belirlenmiştir.

“Öğretmenlik mesleğinde başarı göklerde süzülen uçurtma gibidir. Çünkü uçurtma uçuruldukça daha yükseklerle çıkarılmak istenir. Öğretmenlik mesleğinde başarıda, başarıldıkça daha çok istenir uçurtma gibi daha yükseklerle çıkmak hedeflenir. Uçurtma uçuruldukça haz duygusu artar, daha çok yükseklerle uçurmak istenir ve başarıda aynen böyledir.”(Ö10)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı ödül tablosu gibidir. Çünkü her tablodaki bir ödülün artması başarının arattığını gösterir. Meslekteki başarı arttıkça tabloda ödül artar. Gün sonundaki başarı meslekte daha çok güdülenmeyi artırır.”(30)

“Öğretmenlik mesleğinde başarı yay ve ok gibidir. Çünkü menzilin ne kadar yol alacağını hedefe ulaşıp ulaşmayacağını iyi yarlamak gerekir.”(Ö18)

Tablo 29’da verilen metaforlar ve gerekçeler ışığında tespit edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde başarıyı elde edebilmesi için öncelikle sabır ve emeğin olması gerektiği, motivasyonu mesleğinde başarıyı etkilediğine dair izlerin bulunduğu, saptanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde başarılı olan öğretmenlerde; içlerinin huzurla dolduğu, kendilerini daha değerli hissettikleri, hedefe ulaştıklarında daha fazlasını

yapma duygusunun oluştuğu ayrıca başarının güzelliğini hissederek güdülemeyi arttırdığı yönünde tespitler yapılmıştır.

Yukarıda sayılanlara ilave olarak öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına oluşturulan meteforlar ve gerekçelerinde, eğitimde ödöl ve ceza kavramlarına da benzetme yapıldığı belirlenmiştir. Ancak, ödölün cezaya oranla daha çok kullanılması dikkat çeken ayrıntı olarak saptanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin oluşturdukları gerekçelerde, öğretmenlik mesleğinde başarının sırrını, başarmak duygusundan geçtiğini ve başarının onlar için bir pekiştireç görevinde olduğunu benzeterek yer verdikleri belirlenmiştir . Örneğin; cezayı toplum ya da veliler tarafından verilen “güldeki diken olarak , ödölü de gülün kendisi olarak benzetildiği ayrıca verilen ceza ve ödölün sınıf öğretmenlerinin yaşına uygunluğu saptanmıştır.”(Ö18)

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu bölümde, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik algı düzeylerini belirlemek; ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla ulaşılan sonuçların ilgili literatüre dayalı olarak tartışılmasına yer verilmiştir.

5.1. KKTC Genelinde Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnaçları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Tartışma

Bu araştırmada KKTC’nde bulunan sınıf öğretmenlerinin öz-yeterliği oldukça yeterli seviyede tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin; eğitim öğretim esnasında her türlü zorluklarla başa çıkabilen, sabır gösterebilen, çözüm üretebilen, öğretim yöntem ve tekniklerini bilen ve uygulayabilen, öğrencileriyle iyi bir iletişim kurabilen ve onların kendi aralarında iletişim kurmalarına rehberlik edebilen, öğrencilerini yetenekleri doğrultusunda yönlendirebilen ve motive edebilen, sınıf içinde problemleri öğrencileriyle nasıl ders işleyeceğini ve kontrolün nasıl sağlanacağını bilen oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bu bulgusuna benzer bulgular; Sosyal (2014) sınıf öğretmeni adaylarının ‘öz yeterlik algıları’, “oldukça yeterli” tespit etmiştir. Burhan (2016), öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumunu düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. Çınar (2005), çalışmanın sonucunda öğretmenler kendilerini tüm alanlarda tamamen yeterli gördüklerini, yöneticilerin ise öğretmenleri, yeterli düzeyde gördükleri için öğretmen, yönetici arasında farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Kurt, Güngör ve Ekici (2014) tarafından, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları; öğrencilerin başarısı için sorumluluk algılamalarının ilişkisini pozitif, orta ve üst düzey olduğu, Nuri (2014) tarafından, öğretmenlerin duygu durumları ve öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki orta düzeyde pozitif ve anlamlı olduğu, Özkan, Dalli, Bingöl, Metin ve Yaralı (2014) tarafından,

öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile öz-yeterlik düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir korelasyon olduğu, Yazıcı (2017) tarafından, katılımcıların sınıf düzeyine göre, öz-yeterlik algıları tüm ölçekte ve ölçeğin tüm alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

5.2. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma

Yaşa göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; tüm yaş gruplarında bulunan sınıf öğretmenleri, öz yeterlik algılarını oldukça yeterli seviyede görmektedirler. Yani bu bulgunun sonucu, yaş değişkenin öğretmen öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Burhan (2016) tarafından elde edilen sonuca göre ise, yaş değişkenin öğretmen öz yeterlik algısını etkilediği belirlenmiştir. Burhan (2016)'nın çalışmasının sonuçlarına göre; özel okulda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu, öz yeterlik inancı artıkça öğretmenlerin iş doyumunun arttığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algı düzeyleri; devlet, özel, cinsiyet, yaş, çalışma süresi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Korkut ve Babaoğlu (2012) yaptıkları çalışmada, alan yazın incelenerek elde edilen sonuçlara göre, yapılan çalışmanın sonuçlarının benzerliklerin ya da farklılıklarının olabileceğini savunmuşlardır.

5.3. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Bölge Değişkenine İlişkin Tartışma

Bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; tüm bölgelerde bulunan sınıf öğretmenleri, öz yeterlik algılarını oldukça yeterli seviyede görmektedirler. Yani bu bulgunun sonucu, bölge değişkenin öğretmen öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu sonucun nedeni ise, KKTC'de yerleşim yerlerinin özellikleri birbirine benzer olmasından kaynaklanabilir.

Korkut ve Babaoğlu (2012)'nin 'Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançları' adlı çalışmada ise, yer alan okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen öz

yeterlik algısını etkilediği belirlenmiştir. Köy ve ilçede çalışan öğretmenlerin şehir merkezinde çalışanlara göre öz yeterlik algıları daha düşük, ilçede çalışanların öz yeterlik algıları da köyde çalışanlardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

5.4. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; tüm kıdemlere göre sınıf öğretmenleri, öz yeterlik algılarını oldukça yeterli seviyede görmektedirler. Yani bu bulgunun sonucu, kıdem değişkenin öğretmen öz yeterlik algısı üzerinde bir etkisinin olmadığını göstermektedir. Bu nedeni Kuzey Kıbrıs’da kıdemli ve kıdem yılı düşük öğretmenlere, merkezi yerleşim yerlerinde rastlandığı gibi köylerde de rastlanılmıştır. Araştırmada elde edilen bu bulgunun sebebi öğretmenlerin birbirlerini olumlu etkilemesinden kaynaklanabilir.

Korkut ve Babaoğlu (2012)’nin çalışmasında kıdem yılının öğretmen öz yeterlik algısını etkilemediği tespit edilmiştir. Bunun nedenini ise, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden kıdem yılı düşük olanlar, kıdem yılı yüksek olanlardan etkilenebileceklerini öne sürmüşlerdir.

Tileği (2014)’ün yaptığı çalışma incelendiğinde de benzer sonuçlar olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmenler kendi meslektaşlarının öğretmenlik mesleğine yeterliğini tüm maddelerin aritmetik ortalamasına göre yeterli görmekte, tek tek analiz sonuçlarına göre ‘katılıyorum’ düzeyinde görüş bildirdikleri belirtilmiştir. Cinsiyet, çalışılan okul, kıdem yılının öğretmen yeterliğine yönelik algıları etkilemediği tespit edilmiştir.

5.5. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Tartışma

Mesleği seçme nedenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; mesleği seçme nedeni, sınıf öğretmenlerinin, öz yeterlik algılarını etkilemektedir. Araştırmanın nitel ve nicel verileri için öğretmenlerden elde edilen demografik özellikler incelendiğinde, sınıf öğretmenleri

mesleklerini seçme aşamasında, önce çocuk sevgisinin olması gerektiği yönde algıya sahip oldukları belirlenmiştir. Bu yüzden elde edilen sonuçlar doğrultusunda çocuk sevgisi yüzünden mesleğini seçenlerin öz yeterlik algıları daha yüksek çıktığı görülmektedir.

Araştırmaya ait benzer bulguyu Sağır ve Aslan (2009) yaptıkları çalışmada tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinde; cinsiyet ve mezun olunan okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermezken öğretim türü, sınıf düzeyi ve bölümü seçme nedenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılığın okuduğu bölümü seçme nedenine göre öz yeterlik puan ortalamaları, öğretmenlik mesleğini sevmeye ve aile isteği nedeniyle tercih etme arasında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öz yeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının mesleklerinde daha başarılı ve istekli olacakları ön görülmüştür.

5.6. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine İlişkin Tartışma

Hizmetiçi eğitime katılma sıklığına göre sınıf öğretmenleri, öz yeterlik algılarını oldukça yeterli seviyede görmektedirler. Öğretmenler öz yeterlik algılarını ya gerçekten çok iyi olarak algılamakta ya da yapılan hizmet içi eğitim onların öz yeterlik algılarının gelişmesine katkı sağlamış olabilir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu hizmet içi eğitimi kısmen etkili buldukları saptanmıştır. Bu etkililik onların öz yeterlik algılarını değiştirebilir. Hizmet içi eğitimin, öğretmen öz-yeterlik düzeyini arttıracak yönde benzer çalışmalara rastlanmaktadır. Ama, alan yazın incelendiğinde hizmetiçi eğitim alma durumuyla öz-yeterlik algısını inceleyen araştırma sayısının çok sınırlı sayıda olduğu da belirtilmiştir (Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel, 2010).

Dağlı (2009), tarafından yapılan çalışmanın bulgularında, öğretmenlerin kıdemleriyle yetersizlik oranları arasında ters bir ilişki olduğunu, okul-aile işbirliği konularında hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan ve katılmayan öğretmenler arasında yeterlik farklılıkları tespit etmiş ve katılanların daha çok yeterli oldukları ifade etmiştir. Araştırmanın öneri bölümünde hizmet-içi eğitim kursları, konferansların düzenli olarak yapılması ve öğretmen yetiştirme sisteminde öğretmen-veli işbirliğine dayalı konulara daha fazla değinilmesinin

önemi vurgulanmıştır. Dağlı (2013) yaptığı çalışmada ise, Kuzey Kıbrıs'ın Avrupa standartlarında eğitim şuralarının yapılması, velilerin daha bilinçli hale getirilmesi, hizmet içi eğitimler, konferanslar, çalıştay sayılarının ve niteliğinin artırılması için plan, programlar dahilinde rol almalarının önemini vurgulamış ve öneri olarak belirtmiştir. Tan, Chang ve Teng (2015) tarafından yapılan çalışmada ise, öğretmenlerin neden mesleki gelişimle meşgul olamamalarının nedenlerinin açıklanmasını savunmuşlardır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişim sırasında yaşadıkları gerginlik ve ikilemlerini anlayarak, politikacıların ve profesyonel olarak öğretmen gelişimiyle ilgilenen kurumların daha iyi karar almasına yardımcı olunabileceği belirtilmiştir.

5.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Tartışma

Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; tüm yaş gruplarında bulunan sınıf öğretmenleri, ölçeğin tüm alt boyutlarında öz yeterlik algılarını yüksek görmektedirler. Burada neden yine Korkut ve Babaoğlu (2012)'nin çalışmasında da belirttiği gibi kıdem yılının öğretmen öz yeterlik algısını etkilemediği tespitiyle aynı olabilir. Bu nedeni ise Korkut ve Babaoğlu (2012) şöyle açıklamıştır; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden kıdem yılı düşük olanlar, kıdem yılı yüksek olanlardan etkilenebilirler. Bu etkilenme sonucunda kıdem yılı düşük olanlar, öz yeterliklerini olumlu yönde algılayabilir. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda yaşı küçük olan öğretmenler yaşı büyük olanların deneyimlerinden esinlenek, onların yaptıklarını yapmaya çalışarak öz yeterlik algılarını oldukça yeterli algılayabilirler.

Alan yazın incelendiğinde bazı araştırmacılar öğretmen ya da öğretmen adayları ile çalışmalarını yürüttükleri ve öğretmen öz yeterliklerini belirlemek için kıdem, yaş, sınıf düzeyi gibi değişkenleri kullandıkları benzer ve farklı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Sosyal (2014), sınıf öğretmeni adayların öğretmenlik mesleğine olan öz yeterlik algılarını; cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim şekli, mezun olunan okul türü, akademik başarı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının

lisans üstü eğitim yapmayı istemelerine göre anlamlı fark olduğu sonucuna varılmıştır. Baltaoğlu, Sucuoğlu ve Yurdabakan (2015) yaptıkları çalışmanın sonucunda ikinci sınıftan dördüncü sınıfa öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının yükseldiği, başarı ve başarısızlık yüklemelerinin düştüğü, dördüncü sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve farkların cinsiyete göre değişmediği fakat öğrenim gördükleri branşlara göre farklılık gösterdiği belirtilmiştir.

5.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Bölge Değişkenine İlişkin Tartışma

Çalışmada bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim alt boyutunda, öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu farklılık Lefke’de çalışan sınıf öğretmenleri lehine belirlenmiştir. Tablo 1’e bakıldığında en az sınıf öğretmenine sahip bölge olduğu görülmektedir. Bu farklılığın sebebi, öğretmen sayısının diğer bölgelere göre az olmasından ve öz yeterli algısı iyi olan öğretmenlerle çalışmada rastlanma oranı daha yüksek olduğundan kaynaklanabilir.

Korkut ve Babaoğlu (2012), çalışmasında sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik algılarını belirlemek için bölge değişkenini kullanarak yapılan araştırmaya rastlanmadığını belirtmişlerdir. Ancak, Miller, Ramirez ve Murdock (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın bulgularında öğretmenlerin öz-yeterliği derslerin öğretilmesinde, öğrenci özelliklerini belirlemede ve öğrenciler tarafından algılanan öğretmen yetkinliği, saygınlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

5.9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Kıdem Değişkenine İlişkin Tartışma

Kıdeme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır. Bandura (1986) göre insanlar model aldıkları bireyler gibi kendilerini görebilirler. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenle çalışıldığında onun

yaptılarından esinlenerek yapılan faaliyetler sonucu başarı elde edilebilir ve böylelikle kıdem yılı düşük olan öğretmenlerde kendi öz yeterlik algıları onlar gibi algılayabilirler. Bu yüzden kıdem değişkenine göre öz yeterlik algılarında farklılık olmayabilir. Ayrıca, yapılan çalışma sırasında verileri toplamak için gidilen tüm bölgelerde bulunan okullarda, kıdem yılı düşük ve yüksek öğretmenlerin bir arada çalıştıkları görülmüştür.

Ölmez ve Özbaş (2017) yaptığı çalışmasında da benzer bulgular tespit edilmiştir. Yaptıkları çalışmada öğretmenlerin sınıf içi öğrenci katılımına ilişkin algının öğretim stratejileri ile sınıf yönetimi, öğretmenlik kıdemine ve bilim dalına bağlı olarak anlamlı bir farklılık olmadığı; cinsiyetlerin de öğretmen “öz-yeterliğinin” algılanmasını etkilemediği belirtilmiştir. Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kıdem değişkenine göre öğretmenlerin öz-yeterlik puanlarının ölçeğin her bir alt boyutu için elde edilen sonuçlarla benzer ve farklı yönleri olduğu saptanmıştır. Yaptıkları araştırmada öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında elde edilen puanların öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılık olmadığı; öğrenci ile etkileşim alt boyutunun puanları ve ölçeğin toplamından elde edilmiş puanların anlamlı olarak farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılaşmanın öğretmenlerin, almış oldukları eğitime ve edindikleri deneyimle ilgili olabileceği belirtilmiştir.

5.10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Tartışma

Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Buna göre, öğrenci ile etkileşim alt boyutunda maddi gelir ile kariyer arasında kariyer lehine, maddi gelir ile çocuk sevgisi arasında çocuk sevgisi lehine anlamlı farklılık görüldüğü tespit edilmiştir. Öğretim stratejileri alt boyutunda maddi gelir ile çocuk sevgisi arasında çocuk sevgisi lehine, kariyer ile çocuk sevgisi arasında yine çocuk sevgisi lehine anlamlı farklılık saptanmıştır. Çalışmanın bu bulgusundan yola çıkarak öğretmenlik mesleği seçme nedeni

öğretmen öz yeterliğini etkileyebilecek güce sahiptir. Kariyer ve çocuk sevgisini seçerek öğretmen olan ve mesleğini yapan öğretmenlerin öz yeterlik algıları, diğer meslek seçme nedenlerini seçerek yapanlardan daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu yüzden öğretmen adaylarına meslek seçiminden önce neden öğretmenliği seçtiğini sorularak elemelerden geçirilmesi gerektiği ve böylelikle eğitim dünyasında öz yeterlik düzeyi yüksek olan öğretmenlere daha çok rastlanabileceği ön görülmüştür.

Bu bulguyu destekleyen araştırma Potolea ve Toma (2015), tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin profesyonel gelişiminin dinamik ve çok boyutlu yapısına değinilmektedir. Çalışmada, öğretmenlerin mesleki gelişimlerdeki başarısının herşeyden önce taraflar arasındaki iyi bir iletişime ve işbirliğine bağlı olduğu sonucuna varıldığı belirtilmiştir. Ayrıca Perera, Granziera ve McIlveen (2018), tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin kişilik profili, öğretmen öz-yeterliği, iş ilişkisi ve iş doyumu arasındaki ilişkiyi belirlemişlerdir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin yıpranma, kişilik özelliklerinin katkısıyla oluşan etkilerin yerine nitelik etkileşimlerini göz önüne alması gerektiği yönünde ifadeler yer verilmiştir.

5.11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci ile İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine İlişkin Tartışma

Hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda ya öğretmenler kendilerini her alanda yeterli görmekteler ya da katıldıkları hizmet içi eğitim kursları sayesinde öz yeterlik algıları yükselmektedir. Benzer şekilde, Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Gencel (2010) yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitimi alma durumuna göre; öğretmen öz yeterlik algı ölçeğinin öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığının; ancak öğrenci ile etkileşim alt ölçeği ve toplam ölçeğe ilişkin puanların farklılaştığı tespit etmişlerdir. Bu farklılaşmanın hizmet içi eğitim niteliği ile ilgili olabileceği gibi katılımcıların duyuşsal özellikleriyle de bağlantılı olabileceği belirtilmiştir.

5.12. Öğretmenlerin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara ve Oluşturulan Kategorilere Ait Tartışma

Öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara ve oluşturulan kategorilere ait bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yüklemiş oldukları metaforlar dokuz, öğretmenlik mesleği on, öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına yönelik dört kavramsal kategori başlığı altında toplanmıştır. Yapılan çalışmanın öğretmen kavramına üretilen metaforlar ve oluşturulan kavramsal kategoriler hakkında literatüre bakıldığında benzerlikler olduğu tespit edilmiştir (Arslan ve Karataş, 2015; Pektaş ve Kıldan, 2009; Sayar, 2014). Örneğin; Öğretmen kavramına yönelik Koç (2014), yaptığı çalışmada sekiz adet kavramsal kategori oluşturmuştur. Yapılan çalışmayla benzer olan kategoriler; “bilgi kaynağı olarak öğretmen”, “yol gösterici olarak öğretmen”, “fedakarlık kaynağı olarak öğretmen”, “kişisel gelişim kaynağı olarak öğretmen” olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın öğretmen kavramına oluşturulan metafor ve kategorilere bakıldığında ebebeyn görevini yapan öğretmen kategorisinden sonra bilgi kaynağı öğretmen kategorisinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kategoriye ait metaforlar incelendiğinde kitap, bilgisayar, güneş, ağaç, bilgi deposu, kütüphane olarak belirtilmiştir. Kalra ve Baveja (2012) yaptığı çalışmada metaforlar, öğretmenlerin öğrettiklerinde öğretmen bilgisi ve uygulaması konusundaki görüşleri yansıttığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların kendi metaforlarını oluşturduklarını ve kavramların üç yönü olan bilgi, öğrenme ve öğretme açısından temelini oluşturan metaforları oluşturdukları belirtilmiştir. Bu bulguya benzer olarak bilgi kaynağı öğretmen kategorisinde sınıf öğretmenlerinin, öğretmen merkezli bir öğrenim gördükleri ve şimdi de öğrencilerine öğrenmelerini aynı şekilde sağladıklarını gösteren ip uçları olduğu tespit edilmiştir. Oluşturulan metaforların çoğunda hala öğretmen merkezli öğretim yaklaşımıyla derslerin yapıldığı saptanmıştır. Hamilton’ın (2016) yaptığı çalışmada, öğretmen merkezli öğretim yaklaşımını anlatan metaforları belirlemiştir ve elde ettiği bu sonuç yapılan araştırmayla benzerlik göstermektedir. Hamilton (2016), öğretmen merkezli öğretimi daha etkili bulduklarını fakat algılarının daha fazla tecrübe ve bilgi edindikçe değişebileceğini tespit etmiştir. Ancak, Gövenç’in (2016) yaptığı çalışmada

ise bu bulguyla farklılık göstermektedir. Elde ettiği verilerden “Öğrenci Merkezli Gelişim” bakışı açısından metaforlar ürettiklerini tespit etmiştir.

5.13. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Oluşturulan Kategorilere Ait Tartışma

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin oluşturdukları metafor ve oluşturulan kategorilere ait bulgular incelendiğinde; yapılan çalışmanın Çelik ve Çelik (2017) yaptığı çalışmayla benzerlikler olduğu tespit edilmiştir. Benzer olan kategoriler; “bilgi kaynağı olarak sınıf öğretmeni”, “yolgösterici/yönlendirici olarak sınıf öğretmeni”, “yetiştirici/üretici olarak sınıf öğretmeni”, “yaşam için gerekli olarak sınıf öğretmeni”, “şekillendirici biçimlendirici olarak sınıf öğretmeni” olarak saptanmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde olumsuz metaforlara yer verilmediği saptanmıştır. Koç (2014), yaptığı çalışmada bu bulgudan farklı olarak katılımcıların öğretmenlik mesleğine bazı olumsuz metaforlar oluşturduklarını tespit etmiştir.

Araştırmaların amaç ve alt amaçlarına cevaplar aranırken birçok yöntem kullanıldığı görülmektedir. Bu çalışmada da kullanıldığı gibi (Saban ve diğ., 2006, s. 508) öğretmen yetiştirme programına katkı sağlamak için metaforlardan yararlanılabileceğini savunmuştur. “*Bir eğitimci kendi öğretim amaçları, değerleri veya felsefesi ile uyumlu bir pedagojik değişiklik yapmak arzusunda ise bu eğitimcinin, ilk önce bu boyutlara ilişkin şuan ki durumu gözden geçirmesi gerekir.*” Buradan hareketle öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar ve gerekçeleri incelenirken öğretmenlik mesleğine olan metaforlarda mesleği değilde o işi yapan kişiye benzettikleri belirlenmiştir. “Öğretmenlik mesleği aşçı gibidir.”, “öğretmenlik mesleği bahçıvan gibidir.” gibi örnekler tespit edilmiştir. Aşçı: “*Yemek pişirmeyi meslek edinen kimse*”; Bahçıvan: “*Bir bahçenin düzenlenmesi ve bakımıyla görevli kimse*” (TDK, 2017). Burada iş, görev analizi, meslek analizi konularının yetersizliği tespit edilmiştir. Dacum tekniği, eğitim ihtiyaçlarının saptanması, iş tanımlarının yapılması, meslek alanlarıyla ilgili analizlerin yapılması, öğrenci rehberlik çalışmalarından standartların geliştirilmesine kadar eğitim alanlarında kullanıldığı ve

program geliştirme açısından gerekli olarak görülmektedir (Demirel, 2015; Semerci ve Semerci, 2001). Ayrıca Thomas ve Beauchamp (2011), öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında mesleki kimlik geliştirmeye ilgi sorun yaşadıklarını ileri sürmüşlerdir. Thomas ve Beauchamp (2011), öğretmen eğitim ve hizmet öncesi programlarının yardımıyla öğretmenlerin mesleki kimliğinin keşfedilmesini önermişlerdir.

5.14. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara ve Oluşturulan Kategorilere Ait Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara ve oluşturulan kategorilere ait bulgulara değinilmeden önce öğretmenlik mesleğinde başarı kavramı, araştırmanın nicel boyutunda kullanılan Çapa ve diğ. (2005), tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmenlik Öz-yeterlik Ölçeği” maddelerinden esinlenerek oluşturulmuştur. Bu ölçeğin alt boyutları 3 bölümden oluştuğu ve bunlar; sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim, öğretim stratejileri olarak verilmiştir. Ölçeğin bu alt boyutlarına verilen sorular yorumlandığında sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşimi ve öğretim stratejilerini bilen ve uygulayan öğretmenler ‘başarılıdır’ olarak ifade edilmesine fırsat vermekte olduğu ön görülmüştür. Ayrıca TDK, 2017’ye göre başarı, “başarma işi, muvaffakiyet” olarak tanımlanmıştır.

Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına ilişkin oluşturdukları metafor ve oluşturulan kategorilere ait bulgular incelendiğinde; Sabır ve Emek kategorisinde “Öğretmenlik mesleğinde başarı sert kayaları delen zayıf çiçeklerin hali gibidir. Çünkü, yumuşak yapılı çiçekler içlerinden çıkabilecekleri kayaları güç kullanarak değil sabırla işleyerek aşar ve ihtiyacı olan güneş, su, ve oksijene ulaşır.” (öğretim stratejileri, öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi iyi olabilecek öğretmenler oldukları savunulmaktadır.) Motivasyon Kaynağı; “Öğretmenlik mesleğinde başarı gökyüzünün geceleyin açık havada izlenmesi gibidir. Çünkü yıldızlar gibi parlayan, gelişen öğrenciler görmek insana huzur verir.”(öğretim stratejileri, öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi iyi olabilecek öğretmenler oldukları savunulmaktadır.) Güzel ve Değerli Obje, “Öğretmenlik mesleğinde başarı üzerinde çiçekler olan ağaç gibidir. Çünkü ağaca bakıldığında herkes çiçekler bakar (akademik başarı) aslında ağacı ayakta tutan kökleri ve gövdesidir

(çocukların olumlu kişilik özellikleri).” (öğretim stratejileri, öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi iyi olabilecek öğretmenler oldukları savunulmaktadır.) Hedefe Ulaşmak, “Öğretmenlik mesleğinde başarı Everest’e tırmanmak gibidir. Çünkü bir insanı eğitmek dünyadaki en zorlu şeydir. Everest’e tırmanırken nasıl ki bir süreçten geçip zirvedeki güzelliği keşfedersiniz öğretmenlik mesleğindeki başarının güzelliği de böyledir.” (öğretim stratejileri, öğrenci ile etkileşim, sınıf yönetimi iyi olabilecek öğretmenler oldukları savunulmaktadır).

Tablo 29 incelenerek elde edilen bu bulgu, Bandura’nın (1986) yaptığı çalışmada geçen yüksek öz yeterliğe sahip insanların özellikleriyle benzerlik göstermektedir. Bandura’nın (1986) çalışmasına göre öz yeterlik inancı, insanların bir etkinlik karşısında ne kadar çaba sarfedeceğini, karşılaştıkları engellere ne kadar dayanacaklarını belirlenmesine yardımcı olacağı yönünde açıklamalar mevcuttur. Güçlü kişisel yetkinliklere sahip insanların zor görevlerden kaçınılması yerine hakim olmak için zorluklara yaklaşmakta oldukları belirtilmiştir. Yüksek öz yeterliğe sahip insanlar, faaliyetleri yapmak için ilgi duydukları, kendilerine zorlu hedefler belirleyerek onlara güçlü bir bağlılıkla sürdürdükleri ve başarısızlık karşısında bile çabalarının artırarak devam ettikleri saptanmıştır. Düşük öz yeterlik düzeyine sahip insanlar ise karşılaştıkları durumları gerçekten olduğundan daha zor olarak algılamakta, endişe, stres, depresyon gibi özellikleri olmalarının yanı sıra sorunların çözümünde dar bir görüşe sahip oldukları yönünde açıklamalara yer verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğinde başarı kavramı için oluşturulan metefor ve gerekçelerinde eğitimde ödül ve ceza kavramlarına da benzetme yapıldığı da saptanmıştır. Ancak ödülün cezaya oranla daha çok kullanıldığı belirlenmiştir. Örneğin; cezayı toplum ya da veliler tarafından verilen güldeki diken, ödülü de gülün kendisi olarak benzetildiği tespit edilmiştir. Başarı, öğretmenler için bir pekiştireç görevinde olduğu ve verilen ceza ve ödülün yaşa uygun olarak verildiği de başka bir bulgu olarak saptanmıştır. Bu tespit Edward Thorndike’in teorisine göre; motivasyonun, öğrenmedeki önemi göz ardı edilmeyeceği ifadesine benzerlik göstermektedir. Teoriye göre haz veren şeyi organizmanın yapması daha kolay olduğu gibi devamlılığı da söz konusu olduğu belirtilmiştir (McLeod, 2007).

Tüm yukarıda sayılanlara ilave olarak öğretmenlerin başarısının en çok öğrencileri etkilediği; böylelikle onların toplumu baştan sona değiştirebilen güce sahip oldukları yadsınamaz. Bu yüzden başarılı öğretmenlerin Yıldırım, Ünal ve Çelik (2011) de belirtildiği gibi özellikle öğrenci başarısını etkileyen en önemli faktörlerden biri olduğu ve mesleklerinde daha profesyonel olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümünde araştırmanın bulgulara yönelik sonuçları ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

6.1. Sonuçlar

Bu çalışma, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin, öz-yeterlik algılarını belirlemek ayrıca “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarını metaforlar aracılığıyla ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterliği algı ölçeğine yönelik nicel sonuçları ve “öğretmen”, “öğretmenlik mesleği”, “öğretmenlik mesleğinde başarı” kavramlarına olan algılarına yönelik nitel sonuçları alt amaçlar doğrultusunda aşağıda sırayla verilmiştir.

6.1.1. KKTC Genelinde Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik İnaçları Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Sonuçlar

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde bulunan sınıf öğretmenlerin öz-yeterliği olumlu yönde, oldukça yeterli seviyede olduğu tespit edilmiştir

6.1.2. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnaç Düzeylerinde Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Yaşa göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

6.1.3. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Bölge Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir.

6.1.4. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Kıdeme göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

6.1.5. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Mesleği seçme nedenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir.

6.1.6. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinde Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Hizmetiçi eğitime katılma sıklığına göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık olduğuna dair bulgular incelendiğinde; öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

6.1.7. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci İle İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Yaş Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Yaş değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

6.1.8. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci İle İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Bölge Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Çalışmada bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim alt boyutunda, öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Lefkoşa ve Lefke arasında Lefke'nin lehine, Lefkoşa ile Magusa arasında Magusa lehine; Güzelyurt ile Lefke arasında Lefke'nin lehine anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

6.1.9. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci İle İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Kıdem Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Kıdeme değişkenine göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı saptanmıştır.

6.1.10. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci İle İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Mesleğini Seçme Nedeni Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre sınıf öğretmenlerinin, sınıf yönetimi alt boyutunda öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır; diğer yandan öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir.

6.1.11. Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi, Öğrenci İle İletişim, Öğretim Stratejileri Boyutlarında Hizmet İçi Eğitime Katılma Sıklığı Değişkenine İlişkin Sonuçlar

- Hizmet-içi eğitime katılma sıklığına göre sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi, öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

6.1.12. Öğretmenlerin Öğretmen Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara ve Oluşturulan Kategorilere Ait Sonuçlar

- Öğretmenlerin öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlara ve oluşturulan kategorilere ait bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yüklemiş oldukları metaforlar dokuz, öğretmenlik mesleği on, öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına yönelik dört kavramsal kategori başlığı altında toplanmıştır.
- Çalışmanın öğretmen kavramına oluşturulan kategoriler ve metaforlara bakıldığında ebeveyn görevini yapan öğretmen kategorisinden sonra sırayı bilgi kaynağı öğretmen kategorisinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu kategoriye oluşturulan metaforların çoğunda hala öğretmen merkezli öğretim yapıldığı saptanmıştır.

6.1.13. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleği Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlar ve Oluşturulan Kategorilere Ait Sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleği kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar incelendiğinde olumsuz metaforlara yer verilmediği saptanmıştır.
- Sınıf öğretmenlerin oluşturdukları metaforlar ve gerekçeleri incelenirken öğretmenlik mesleğine olan metaforlarda mesleğe değil de o işi yapan kişiye benzettikleri belirlenmiştir.

6.1.14. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinde Başarı Kavramına İlişkin Oluşturdukları Metaforlara ve Oluşturulan Kategorilere Ait Sonuçlar

- Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde başarı kavramına ilişkin oluşturdukları metafor ve oluşturulan kategorilere ait bulgular incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini başarılı bir şekilde icra etmekte ve öğretmen öz yeterlik algılarının iyi yönde olduğu tespit edilmiştir.
- Öğretmenlik mesleğinde başarı kavramı için oluşturulan metefor ve gerekçelerinde eğitimde ödül ve ceza kavramlarına da benzetme yapıldığı saptanmıştır. Ancak ödülün cezaya oranla daha çok kullanıldığı belirlenmiştir.

6.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ve araştırmacılar için geliştirilen öneriler aşağıda iki başlık halinde verilmiştir.

6.2.1. Sonuçlara Yönelik Öneriler

- 1) Araştırma sonucunda mesleği seçme nedenine göre sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç doğrultusunda üniversite sınavlarından önce öğrencilerin hangi

mesleği yapmak istediği ve bireysel yetkinliklerine göre meslek seçmelerini sağlayan programlar geliştirilebilir.

- 2) Çalışmada bölgelere göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim alt boyutunda; öğretmenlik mesleğini seçme nedenlerine göre sınıf öğretmenlerinin öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri alt boyutlarında, öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlarda ya da hizmet içi seminerlerde öğrenci ile etkileşim ve öğretim stratejileri konularını içeren derslerin içeriği, öğretmen adaylarını ve öğretmenleri bu açıdan daha yeterli kılmayı sağlayacak şekilde yeniden gözden geçirilebilir.
- 3) Nitel verilerin sonuçlarına göre bilgi kaynağı öğretmen kategorisinde oluşturulan metafor ve gerekçelerinin bazılarında hala öğretmen merkezli bir öğretim modelinin benimsendiği saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmen yetiştirme programlarda ya da hizmet içi seminerlerde, konferanslarda vb. öğretmen adaylarına ve öğretmenlere öğrenci merkezli gelişimi sağlayacak çalışmalar yapılabilir.
- 4) Sınıf öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine olan metaforlarda mesleği değil de o işi yapan kişiye benzettikleri belirlenmiştir. Bu nedenle öğretmen yetiştiren programlarda ya da hizmet içi seminerlerde, konferanslarda vb. öğretmen adaylarına ve öğretmenlere Dacum İş Görev Analizi konusuna ve öğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmesine yardımcı olabilecek konulara yer verilebilir.
- 5) Öğretmenlik mesleğinde başarı kavramı için oluşturulan metafor ve gerekçelerinde, eğitimde ödül ve ceza kavramlarına da benzetme yapıldığı saptanmıştır. Bu bağlamda MEB, YÖK, hizmeti içi eğitim kursları vb. kurumlar tarafından her yıl öğretmen ve öğretmen adaylarının performansları değerlendirilebilir. Performans değerlendirmeleri öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayabilir.

6.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- 1) Yapılan bu araştırmaya benzer çalışmalar, karşılaştırma fırsatı vermesi açısından diğer branş öğretmenleriyle de gerçekleştirilebilir.
- 2) Öğretmenlerin, öğretmen öz yeterlik algı düzeylerini belirleyebilecek kavramlar tespit edilerek nitel çalışmalar yapılabilir.
- 3) Yapılan bu araştırma sırasında nitel veriler toplanırken katılımcılar tarafından; öğretmen, öğretmenlik mesleği ve öğretmenlik mesleğinde başarı kavramlarından birini seçerek yapabilir miyiz diye sorulmuştur. Bu bağlamda metafor araştırma soruları, katılımcı tarafından seçilecek şekilde hazırlanabilir.
- 4) Yapılacak yeni metafor araştırmalarında katılımcıların öğretmen öz değerlendirmesine fırsat veren sorularla ve nicel analiz teknikleri kullanılarak daha derinlemesine araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Turkish Studies International Periodical or The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5),1-46.
- Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 143-160.
- Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için yeni öğretmen yetiştirme modeli önerisi* (Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Anderson, V., Young, Sh., Blanch, K. ve Smith, L. (2018). Mobility, place and affect in transnational teacher education graduates' accounts of their first year teaching. *Teaching and Teacher Education*, 69, 11-20.
- Arslan, D. ve Karataş, Z. (2015). Mirror of prospective teachers' mind: metaphors. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1464-1471.
- Atatürk Öğretmen Akademisi öğretmenlik mesleği eğitimi bölümü kuruluş tüzüğü*. Erişim adresi: <http://mevzuat.kamunet.net>
- Atatürk Öğretmen Akademisi Tarihçe*. Erişim adresi: <http://www.aoa.edu.tr>
- Aydın, F. ve Ünalı, Ü. E. (2010). The analysis of geography teacher candidates' perceptions towards "geography" concept with the help of metaphors. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(2), 600-622.
- Babacan, Ş. ve Ramazan, R. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin coğrafya öğretim programındaki öğrenme alanlarına göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 36, 1-15.

- Balta, E. E. (2015). *Öğretmen adaylarının ana diline ilişkin metaforları*. Erişim adresi: www.ijlet.com/DergiTamDetay.aspx?ID=485
- Baltaoğlu, M. G, Sucuoğlu, H. ve Yurdabakan, İ. (2015). Efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers: a longitudinal study. *Elementary Education Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1978). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Advances in Behaviour Research and Therapy*, 1(4), 139-161.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Erişim adresi: <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2001a). Social cognitive theory and clinical psychology. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 14250–14254.
- Bandura, A. (2001b). Self-efficacy and health. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 13815–13820.
- Baskan, A. G. ve Hürsen, Ç. (2010). Comparision model of the primary teacher training in Turkish Republic of Northern Cyprus and some EU Countries during the process of the EU. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5798-5803.
- Baş, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin program geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 43(43), 21-32.
- Baykal, A. (2015). Program geliştirme yaklaşımlarında alansal bağlam. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 20(2), 1-11.

- Botha, E. (2009). Why metaphor matters in education. *South African of Education*, 29, 431-444.
- Bruce, C. D., Esmonde, I., Ross, J., Dookie, L. ve Beatty, R. (2010). The effects of sustained classroom-embedded teacher professional learning on teacher efficacy and related student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1598-1608.
- Burhan, T. (2016). *Devlete bağılı anaokulu ile özel anaokulunda çalışan öğretmenlerin öz yeterlik inancı ve iş doyumu düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E, Akgün, E. Ö, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (Geliştirilmiş 13.baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Caniglia, G., John, B., Bellina, L., Lang, D. J. Wiek, A., Cohmer, S. ve Laubichler, M. D. (2018). The glocal curriculum: A model for transnational collaboration in higher education for sustainable development. *Journal of Cleaner Production*, 171, 368-376.
- Carbonell, J., Esguevillas, A. S. ve Carro, B. (2016). The role of metaphors in the development of technologies. The case of the artificial intelligence. *Futures*, 84, Part B, 145-153.
- Chan, Z. C. Y., Wai Tong Chien, W. T. ve Saras H., S. (2018). Metaphorical interpretations of the educator-student relationship: An innovation in nursing educational research. *Nurse Education in Practice*, 28, 46-53.
- Cochran-Smith, M. (2005). *Studying teacher education: what we know and need to know*. Erişim adresi: journals.sagepub.com/doi/abs/
- Çakmak, S., Faslı, G. F. ve Baskan, G. A. (2013). Analysing teacher training and education systems in England, Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus and offering suggestions for the problems encountered in teacher training in Turkish Republic of Northern Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 798-805.

- Çalık, T. ve Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalışkan, N. (2013). Kavramsal anahtar modeli ile metafor ve deyim öğretimi. *Bilig*, 95-122.
- Çankaya, Ş. (2007). *Türk ve İngiliz eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 30(137), 74 – 81.
- Çelikten, M. (2005). Kültür ve öğretmen metaforları. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Pamukkale Üniversitesi.
- Çelik, Ö. ve Çelik, A. M. (2017). sınıf öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının bir meslek olarak sınıf öğretmenliğine ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 75-91.
- Çınar, U. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Dağlı, G. (2009). İlköğretimde velilerle işbirliği kurmada öğretmenlerin yeterlilikleri ile ilgili görüşleri (KKTC, Lefkoşa örneği). *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5, 122-165.
- Dağlı, G. (2013). Kuzey Kıbrıs'ta eğitim bakanlığı, öğretmen, veli ve sendika yöneticilerinin eğitim reformlarına yönelik görüşleri ile ilgili olarak karşılaştırmalı durum çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 119-135.
- Delen, E. (2016). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin mesleki öz yeterlilik algıları ve mesleğe karşı tutumları arasındaki ilişki* (Yüzüncü Yıl Üniversitesi örneği). (Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.

- Demirel, Ö. (2015). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. s.16-17.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159),97-111.
- Depaepe, F. ve König, J. (2018). General pedagogical knowledge, self-efficacy and instructional practice: Disentangling their relationship in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 69, 177–190.
- Dhir, A., Kaur, P. ve Rajala, R. (2018). Why do young people tag photos on social networking sites? Explaining user intentions. *International Journal of Information Management*, 38(1), 117-127.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algıların değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321-33.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullanıldıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203-224.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya'nın Pisa' daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi* 3(2), 238-248.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Erişen, Y. (2015). *Program değerlendirme*. Erişim adresi: yavuzerisen.com/wp-content/.../09/Program-Gelistirme.pp
- Flores, B. B. ve Smith, H. L. (2009). Teachers' characteristics and attitudinal beliefs about linguistic and cultural diversity. *Bilingual Research Journal*, 31(1–2), 323–358.
- Genç, S. Z. (2017). *Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Giovanardi, M. ve Lucarelli, A. (2018). Sailing through marketing: A critical assessment of spatiality in marketing literature. *Journal of Business Research*, 82, 149-159.
- Grether, T., Sowislo, J. F. ve Wiese, B. S. (2018). Top-down or bottom-up? Prospective relations between general and domain-specific self-efficacy beliefs during a work-family transition. *Personality and Individual Differences*, 121, 131-139.
- Grossman, P., Hammerness, K. ve McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 15(2), 273-289.
- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 413-435.
- Güneyli, A. ve Akıntuğ, Y. (2012). Metaphors regarding the concept of book (Near East University case). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 12(3), 1769-1790.
- Gürtekin, P. ve Baskan, G. A. (2013). The history of Turkish and Cyprus Turkish education teacher training policies teacher training in national education councils and development plans. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 835-840.
- Gövenç, K. N. Ç. (2016). *Gaining insights into preparatory school instructors' and students' metaphorical images of efl writing instructors through metaphor analysis* (Yüksek Lisans Tezi). The Graduate School Of Educational Science Of Bahçeşehir University, İstanbul.
- Hamilton, E. R. (2016). Picture this: multimodal representations of prospective teachers' metaphors about teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 55, 33-44.
- Intxausti, N. ve Etxeberria, F. (2013). Immigrants families' and teachers' expectations from children in primary education: Implications for inclusive education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 880-884.

- İpek, C., Kahveci, G. ve Camadan, F. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ve okul yöneticiliğine yönelik tutumları. *Kastomonu Eğitim Dergisi*, 23(1), 211-216.
- İşeri, A. (2014). Türkiye'de uygulanan program geliştirme modellerinin pragmatist felsefe açısından epistemoloji sorunu. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 214-230.
- Jackson, S. (2016). Understanding IS/IT implementation through metaphors: A multi-metaphor stakeholder analysis in an educational setting. *Computers in Human Behavior*, 55, 1039-1051.
- Jensen, D. F. N. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 1-17.
- Judge, A. (2016). Metaphor as fundamental to future discourse. *Futures*, 84, 115-119.
- Kahramanoğlu, R. (2017). Okul temelli program geliştirme. *Disiplinler Arası Eğitim Araştırması Dergisi*, 1(1), 29-36.
- Kalkanlı, P. (2009). *Türkiye ile Fransa yükseköğretim sistemlerinin eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme enstitüleri (meslekî eğitim dışı) bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kalra, M. B. ve Baveja, B. (2012). Teacher thinking about knowledge, learning and learners: A metaphor analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 55, 317-326.
- Katman, A. K. ve Tutkun, Ö. F. (2015). Teachers' views related to the effectiveness of in-service training programs in primary schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1878-1885.

- Kelleci, D. (2014). *Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Kesen, A. (2010). Turkish Efl Learners' Metaphors With Respect To English Language Coursebooks. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 108-118.
- Kievik, M., Misana-Ter Huurne, E. F. J., Gutteling, J.M. ve Giebels, E. (2018). Making it stick: Exploring the effects of information and behavioral training on self-protectiveness of citizens in a real-life safety setting. *Safety Science*, 101, 1-10.
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Korkut, K. ve Babaoğlu, E. (2012). Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 8(16), 270-282.
- Koruroğlu, A. ve Baskan, A. G. (2013). An overview and history education in republic of Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89, 786-791.
- Kurt, H., Güngör, F. ve Ekici, G. (2014). The relationship among teacher efficacy, efficacy regarding teaching, and responsibility for student achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 802-807.
- Kuter, S. ve Koç, S. (2009). A multi-level analysis of the teacher education internship in terms of its collaborative dimension in Northern Cyprus. *International Journal of Educational Development*, 29(4), 415-425.
- Lakoff, G. ve Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by*. Erişim adresi: shu.bg/tadmin/upload/storage/161.pdf

- Lee, B. ve Vondrace, F. W. (2014). Teenage goals and self-efficacy beliefs as precursors of adult career and family outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 85(2), 228-237.
- Levine, P. M. (2005). Metaphors and images of classrooms. *ERIC*, EJ724893
- Loewenberg Ball, D. ve Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 60, 497-511.
- McCutcheon, S., T. ve Drake, M. (2016). If the jacket fits: A metaphor for teacher professional learning and development. *Teaching and Teacher Education*, 55, 1-12.
- McLennan, B., McIlveen, P. ve Perera H. (2017). Pre-service teachers' self-efficacy mediates the relationship between career adaptability and career optimism. *Teaching and Teacher Education*, 63(2017), 176-185.
- MEB. (2004). Program geliştirme . *Tebliğler Dergisi*, 67(2563).
- MEB. (2006). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim adresi: otmg.meb.gov.tr
- M.E ve Kültür Bakanlığı (2017). *Duyurular | KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlui*. Erişim adresi: [www.mebnet.net/?q=MEB duyurular](http://www.mebnet.net/?q=MEB%20duyurular)
- MEB. (2018). *2018 yılı performans programı*. Erişim adresi: <http://sgb.meb.gov.tr>
- McDonald, M., Kazemi, E. ve Kavanagh, S. (2013). Core practices and teacher education pedagogies: a call for a common language and collective activity. *Journal of Teacher Education*, 64, 378-386.
- McLeod, S. A. (2007). *Edward Thorndike*. Retrieved from www.simplypsychology.org/edward-thorndike.html
- Meneses, A., Hugo, E., Garcia, M. ve Müller, M. (2018). Facilitating academic text-based discussions in initial teacher education: Evaluating specialized knowledge. *Teaching and Teacher Education*, 69, 119-130.

- Miller, A. D., Ramirez, E. M. ve Murdock, T. B. (2017). The influence of teachers' self-efficacy on perceptions: Perceived teacher competence and respect and student effort and achievement. *Teaching and Teacher Education*, 64, 260-269.
- Mohamadi, F. S., Asadzadeh, H., Ahadi, H. ve Jomehri, F. (2011). Testing Bandura's Theory in school. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 426-435.
- Moser, K. S. (2000). *Metaphor analysis in psychology - method, theory, and fields of application*. Erişim adresi: <http://www.qualitative-research.net/index.php/>
- Murray, J., Campbell, A., Hextall, I, Hulme, M. ve Wall, K. (2009). Research and teacher education in the UK: Building capacity. *Teaching and Teacher Education*, 25(7), 944-950.
- Muste, A. (2014). The attitude of primary school teachers on the need for in-service training program. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 712-717.
- Nguyen, Ch. D. (2016). Metaphors as a window into identity: a study of teachers of English to young learners in Vietnam. *System*, 60, 66-78.
- Nuri, C. (2014). *Özel Eğitimde çalışan öğretmenlerin, tükenmişlik, öz yeterlik ve duygu durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Ozan, M. B. (2009). "A study on primary school teacher burnout levels: the Northern Cyprus case." *Education*, 129(4), 692.
- Ölmez, C. ve Özbaş, S. (2017). *Teacher self-efficacy according to Turkish Cypriot science teachers*. Erişim adresi: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/>
- Örücü, D. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin sınıfa ve sınıf yönetimine ilişkin metaforik bakışları: karşılaştırmalı bir durum çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 342-352.

- Özkan, H., Dallı, M., Bingol, E., Metin, C. S. ve Yaralı, D. (2014). Examining the relationship between the communication skills and self-efficacy levels of physical education teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 152, 440-445.
- Özdemir, M. S. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özdemir, M. S. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: Kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özoğlu, M. (2010). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları*. Erişim adresi: <https://www.setav.org>
- Özoğlu, M. (2011). *Türkiye’nin öğretmen “yetiştirme” politikası*. Erişim adresi: www.academia.edu
- Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının “öğretmen” kavramı ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* 11(2), 271-287.
- Perera, H., N., Granziera, H. ve McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement, and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171-178.
- Piata, A. (2016). When metaphor becomes a joke: Metaphor journeys from political ads to internet memes. *Journal of Pragmatics*, 106, 39-56.
- Potolea, D. ve Toma, S. (2015). The dynamic and multidimensional structure of the teachers professional development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 113-118.

- Ring, Ch., Kavussanu, M., Simms, M. ve Mazanov, J. (2018). Effects of situational costs and benefits on projected doping likelihood. *Psychology of Sport and Exercise*, 34, 88-94.
- Saban, A., Koçbeker, B. N. ve Saban, A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2), 461-522.
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326.
- Sağır, U. Ş. ve Aslan, O. (2009). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *New World Sciences Academy*, 4(3), 466-475.
- Saracaloğlu, A., S., Karasakaloğlu, N. ve Gencel, İ., E. (2010). Türkçe öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 265-283.
- Schreglmann, S. (2016). Content analysis of ma and phd theses on program development in Turkey. *Journal Of International Social Research*, 9(43), 1492-1500.
- Semerci, Ç. ve Semerci, N. (2001). Delphi, Dacum and task analysis in curriculum development. *Firat University Journal Of Social Science*, 11(2), 241-250.
- Semerci, N. ve Semerci, Ç. (2004). Türkiye’de öğretmenlik tutumları. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(1). 137-146.
- Shawer, S. F. (2017). Teacher-driven curriculum development at the classroom level: Implications for curriculum, pedagogy and teacher training. *Teaching and Teacher Education*, 63, 296-313.
- Shiwaku, K. ve Shaw, R. (2018). 21: Capacity development of school teachers in disaster recovery process. *Science and Technology in Disaster Risk Reduction in Asia*, 367-383.

- Skaalvik, S. ve Skaalvik, E. M. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Song, M. (2016). Heart of the dragon: Metaphor use in futures thinking in Taiwan. *Futures*, 84, 186-192.
- Sosyal, M. R. (2014). *Sınıf öğretmenliği ana bilim dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleği öz yeterlik inançları* (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Spear, A. M. ve Costa, R. B. (2018). Potential for transformation? Two teacher training programs examined through a critical pedagogy framework. *Teaching and Teacher Education*, 69, 202-209.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee D. ve Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, 238-245.
- Şahin, M. (2006). *Avrupa birliği ülkelerinde ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Şeker, H. (2014). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, A., Chang, Ch. ve Teng, P. (2015). Tensions and Dilemmas in Teacher Professional Development. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 1583-1591.
- Tarhan, Ö. (2015). The State of in-service training of teachers and teacher training in national education councils. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 378-381.
- Tay, D. (2017). Metaphor construction in online motivational posters. *Journal of Pragmatics*, 112, 97-112.

- TDK. (2017). *Türk Dil Kurumu*. Erişim adresi: www.tdk.gov.tr/
- Thibodeau, P. H., Hendricks, R. K. ve Boroditsky, L. (2017). How linguistic metaphor scaffolds reasoning. *Trends in Cognitive Sciences*, 21(11), 852-863.
- Thornberg, R. ve Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Thomas, L. ve Beauchamp, C. (2011). Understanding new teachers' professional identities through metaphor. *Teaching and Teacher Education*, 27(4), 762-769.
- Tileği, H. (2014). *İlkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre öğretmen yeterlilikleri* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Timur, B. ve İmer, Ç. N. (2017). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin proje geliştirmeye yönelik yeterlikleri: Hizmet içi eğitim programının etkisi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 18(2), 97-111.
- Tuna, E, Y. ve Budak, M, F. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının “tarih” kavramına ilişkin algılarının mecazlar/ metaforlar yardımıyla analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(14), 610-642.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure megan. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching And Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.

- TTKB. (2016). *Öğretmenlik- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Erişim adresi: <https://ttkb.meb.gov.tr>
- Ummanel, A. (2017). Metaphorical perceptions of preschool, elementary and secondary school children about science and mathematics. *EURASIA Journal Mathematics, Science and Technology Education*, 13(8), 4651–4668.
- Ungar, O. A. (2016). Understanding teachers' attitude toward educational reforms through metaphors. *International Journal of Educational Research*, 77, 117-127.
- Uzunboyly, H. (2007). Teacher attitudes toward online education following an online inservice program. *International Journal on ELearning; Norfolk*, 6(2), 267-277.
- Üstüner, M. (2004). *Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları*. Erişim adresi: <http://www.academia.edu/download/39873810/>
- Varış, F. (1989). *Eğitimde program geliştirmeye sistematik yaklaşım*. Erişim adresi: dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/511/6267.pdf
- Veyis, F. (2014). Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 157-170.
- Wassell, B. A., Kerrigan, M. R. ve Hawrylak, M. F. (2018). Teacher educators in a changing Spain: Examining beliefs about diversity in teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 69, 223-233.
- Webber, D. ve Kruglansk, A. W. (2018). The social psychological makings of a terrorist. *Current Opinion in Psychology*, 19, 131-134.
- Wilinski, B. (2018). "To tell you the truth, I did not choose early childhood education": Narratives of becoming a pre-primary teacher in Tanzania. *Teaching and Teacher Education*, 69, 33-42.

- Yazıcı, E. (2017). *Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının incelenmesi* (kktc örneği). Erişim adresi: <https://www.Ceeol.Com/Search/Article-Detail?Id=517012>
- Yeşilorman, M. ve Koç, F. (2014). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 117-133.
- Yeşil, S. (2016). *Pisa sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdam sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması* (Yüksek Lisans Tezi). Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Soysal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A. (2011a). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A. (2011b). Öğretmen eğitiminde çatışma alanları ve yeniden yapılanma. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-18.
- Yıldırım, A., Ünal, A. ve Çelik, M. (2011). Öğretmen kavramına ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş algılarının analizi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 93-109.
- Yıldırım, İ. ve Vural, F. Ö. (2014). Türkiye’de öğretmen yetiştirme ve pedagojik formasyon sorunu. *Journal of Teacher Education and Educators*, 3(1), 73-90.
- Yorulmaz, Ö. (2008). *Okul yöneticileri ile öğretmen ve öğrencilerin “okul”, “yönetici”, “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarıyla ilgili algılarının metaforlar yoluyla karşılaştırmalı analizi* (Yüksek Lisans Tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- YÖK. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları* Y.Ö.K. Ankara.

- YÖK (1999). *Türkiye’de öğretmen eğitiminde standartlar ve akreditasyon*. Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Eğitimi Dizisi.
- Yüksel, S. (2000). Milli Eğitim Bakanlığındaki program geliştirme çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 581-608.

EKLER

EK 1. KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Anket ve Görüşme Formu Uygulama İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM VE KÜLTÜR BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı: İÖD.0.00-35/2017/1B-3309

Lefkoşa, 25 Ekim 2017

Sayın Çiğdem Çakar KASIMOĞLU,
Yakın Doğu Üniversitesi,
Lefkoşa.

Müdürlüğümüze bağlı İlköğretim okullarındaki öğretmenlere uygulamak istediğiniz “Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Metafor, Tutum ve İnançlarının Belirlenmesi” konulu çalışma soruları, Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiş olup gizlilik ve gönüllülük ilkelerine riayet edilerek uygulanması uygun görülmüştür.

Çalışma uygulamadan önce okul müdürlükleri ile temas kurulması ve tamamlandıktan sonra da sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü’ne iletilmesi hususunda gereğini saygı ile rica ederim.

Hakkı BAŞARI
Müdür Muavini
ve
Müdür (V)

EK.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

ÖĞRETMEN ÖZ YETERLİLİK İNANÇ ÖLÇEĞİ



Gelen Kutusu x



Çiğdem Çakırkasımoğlu <cigdemkasimoglu@gmail.com>

19 Nis ☆



Alıcı: jaleus ▾

Sayın Jale Çakıroğlu hocam,

Ben, Çiğdem Çakır Kasımoğlu Yakındoğu Üniversitesi ,Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim dalı yüksek lisans öğrencisiyim .Türkçeye uyarladığınız "Öğretmen Öz Yeterlilik İnanç Ölçeği "ni sizin izniniz doğrultusunda tez çalışmamda kullanmak istiyorum.

Saygılarımla!



Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

20 Nis ☆



Alıcı: bana ▾

Çiğdem merhaba,

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ni tez çalışmada kullanabilirsin. Ölçekle ilgili makaleyi ekte sana gönderiyorum. Çalışmada başarılar diliyorum.

Jale Çakıroğlu

19.04.2017 15:04 tarihinde çiğdem çakırkasımoğlu yazdı:

...



EK.3. Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmenler,

Bu çalışmanın amacı, yüksek lisans tez kapsamında öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz -yeterlik algıları belirlenerek bu yöndeki metaforlarının incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Toplanan veriler sadece bilimsel araştırma için kullanılacaktır. **HİÇBİR SORUYU ATLAMADAN** yanıt vermeniz, araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği açısından büyük önem taşımaktadır. Zamanınızı ayırarak çalışmaya verdiğiniz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Saygılarımla.

Çiğdem Çakır Kasımoğlu

Yüksek Lisans Öğrencisi

Danışman: Doç.Dr.Çiğdem HÜRSEN

Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı

1.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1.Cinsiyetiniz: Kadın () Erkek()

2.Yaşınız: 23-30 () 31-40 () 41-50 () 51 yaş ve yukarısı()

3. Uyruğunuz:

4.Okulun bulunduğu ilçe:

5.Meslekte Deneyiminiz: 0-5 Yıl () 6-10Yıl () 11-15 Yıl () 16 Yıl ve Yukarısı()

6.Öğretmenlik mesleğini seçme nedeniniz: Maddi gelir() Kariyer() Çocuk sevgisi () Diğer:

7.Meslekte hizmet içi eğitime katılma durumunuz:

Hayır () Evet () **Eğer cevabınız evet diyorsanız lütfen 8.sorudan devam edin**

8.Yılda hizmet içi eğitime katılma sıklığı: 1kez () 2 kez () 3 kez () 4 kez ve üzeri ()

9.Katıldığınız hizmet içi eğitimi etkili buldunuz mu? Evet () Kısmen () Hayır()

EK.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Metaforları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

2.BÖLÜM

Aşağıda; bu çalışmayı nasıl yapacağınıza ait örnek, öğretmenlik mesleğini neye benzettiğinizi ve niçin benzettiğinizi ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanan soru verilmiştir.

Anne kavramı için: Anne kavramını bir nesne, bir şekil, bir canlı, ya da başka bir kavrama benzetmek isteseydiniz neye benzetirdiniz? Neden?

Örnek: Anne toprak gibidir.

Çünkü, toprak yi kötü demeden herşeyi kabul eder.

Öğretmen için: Öğretmeni bir nesne, bir şekil, bir canlı, ya da başka bir kavrama benzetmek isteseydiniz neye benzetirdiniz? Neden?

Öğretmen.....gibidir.

Çünkü,.....
.....
.....

Öğretmenlik mesleği için: Öğretmenlik mesleğini bir nesne, bir şekil, bir canlı, ya da başka bir kavrama benzetmek isteseydiniz neye benzetirdiniz? Neden?

Öğretmenlik mesleği.....gibidir.

Çünkü,.....
.....
.....

Öğretmenlik mesleğinde başarı için: Öğretmenlik mesleğinde başarıyı bir nesne, bir şekil, bir canlı, ya da başka bir kavrama benzetmek isteseydiniz neye benzetirdiniz? Neden?

Öğretmenlik mesleğinde başarı

.....
..... gibidir.

Çünkü,.....
.....
.....
.....

EK.5. Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği

			Yetersiz	Çok Az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça Yeterli	Çok Yeterli			
1.	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2.	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3.	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4.	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5.	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6.	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7.	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8.	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10.	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11.	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12.	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13.	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14.	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15.	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16.	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17.	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19.	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20.	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21.	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22.	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23.	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24.	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNE YÖNELİK ÖZ -YETERLİK ALGILARININ BELİRLENEREK BU YÖNDEKİ METAFORLARININ İNCELENMESİ

ORIGINALITY REPORT

11%	7%	8%	4%
SIMILARITY INDEX	INTERNET SOURCES	PUBLICATIONS	STUDENT PAPERS

PRIMARY SOURCES

1	TOY, Süleyman Nazif and DURU, Sibel. "Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması", Ege Ünivesitesi Eğitim Fakültesi, 2016. Publication	1%
2	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Student Paper	1%
3	acikerisim.deu.edu.tr Internet Source	1%
4	library.cu.edu.tr Internet Source	<1%
5	ilkogretim-online.org.tr Internet Source	<1%
6	usos2016.com Internet Source	<1%

EK.6. Yüksek Lisans Tezi Orjinallik Raporu

