



Determining the secondary school teachers' self-efficacy beliefs about teaching profession

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi

Bülent Döş¹
Gülay Özdemir Doğan²

Abstract

Self-efficacy refers to beliefs about one's capabilities to learn or perform behaviors at designated levels (Bandura, 1997). The main aim of this study is to determine the self-efficacy beliefs of teachers about teaching profession. The research was designed based on a descriptive survey method. The research group comprised 217 secondary school teachers working in 22 schools in Gaziantep city center in Turkey. The data were collected using the Teachers' Sense of Efficacy Scale originally developed by Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005). The data were analyzed using basic descriptive statistics (arithmetic means and standard deviations), independent samples *t* test and one way Anova analysis.

As a result of the study it was concluded that participating secondary school teachers had favorable beliefs of self-efficacy in terms of teaching profession. We can conclude that gender is not effective according to the context of the self-efficacy. Subjects taught are not related with self-efficacy in this study. Finally this study showed that reward and punishment is very important for the self-efficacy beliefs of the secondary teachers. Because self-efficacy influences academic motivation some activities can be done to increase the self-efficacy beliefs of the teachers by providing different reward system.

Özet

Öz-yeterlik bireylerin herhangi bir performansa yönelik kendileri hakkında algıları şeklinde tanımlanmaktadır. Öğretmenlerin mesleklerine ilişkin öz-yeterlik algıları öğretimin kalitesini doğrudan etkileyen faktörlerden birisidir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının araştırıldığı bu çalışma betimsel bir tarama çalışmasıdır. Araştırma 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan 22 ortaokulda görev yapan 217 öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veriler orijinali Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Türkçeye adaptasyonu Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından yapılan "Öğretmen Öz-yeterlik" ölçeği kullanılmıştır. Veriler SPSS programı ile, frekans, yüzde, varyans analizi, bağımsız gruplar *t*-testi gibi tekniklerle analiz edilmiştir.

Araştırmadan elde sonuçlara göre öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz-yeterlik algıları yüksektir, cinsiyete, bransa ve sınıf mevcuduna göre değişmemektedir. Ancak öğretmenlerin öz-yeterlik algıları almış oldukları disiplin cezalarına ve ödüllere göre değişiklik göstermektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında öğretmenlerin öz-yeterliklerini artırıcı ödül uygulamaları ve öz-yeterliğe etkisi zayıf ceza uygulamalarının geliştirilmesi önerilmektedir.

¹ Asst. Prof. Dr., Gaziantep University, Nizip Faculty of Education, Department of Educational Sciences, bdos@gantep.edu.tr

² M.A., M.E.B., Gaziantep, gulayozdemir@hotmail.com

Keywords: Teacher; Self-efficacy; Teacher Education. **Anahtar Kelimeler:** Öğretmen; Öz-yeterlik; Öğretmen Eğitimi.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

GİRİŞ

Bandura (1986), bireylerin; düşünceleri, duyguları ve eylemleri üzerinde kontrol sahibi olmalarını sağlayan bir öz sisteme sahip olduklarını belirtmiştir. Öz yeterlik kavramı, Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramına dayanmaktadır (Hamurcu, 2006). Sosyal öğrenme kuramına göre insanlar kendi kontrolleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, tam tersine kendi inisiyatif ve eylemleriyle şekillenirler (Bıkmaz, 2004). Sosyal öğrenme kişinin başkalarının davranışlarını gözlemlemesi sonucu gerçekleşen öğrenmelerdir. Bandura'ya göre gözlem yoluyla öğrenme basit olarak taklit etmeden öte bir anlam taşımaktadır. Ona göre öğrenme çevredeki olayların bilişsel olarak işlenmesiyle kazanılır. İşte bu bilişsel işlemede kişilerin kendilerini algılamaları, kendileri hakkında olumlu veya olumsuz yargıda bulunmaları veya kendilerini bu şekilde yansıtmaya kapasitesine sahip olmaları sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden birisidir (Çakır, Kan ve Sünbül, 2006). İşte bu ilkeye öz yeterlik ilkesi denir. Bandura'ya göre öz-yeterlik *davranışların oluşmasında etkili olan bir niteliktir ve bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri düzenleyip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkındaki algılayışı, inancı ve yargısıdır* (Bandura, 1986).

Öz yeterlik bireylerin sadece becerileri sonucu oluşan bir işlev değil, becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünüdür (Gürcan, 2005). Yani bireylerin becerileri değil, bireylerin becerilerinin olduğuna ilişkin inancıdır (Akkoyunlu, Orhan ve Umay, 2005). Bu anlamda öz-yeterlik inancı kişinin aslında kendi gücüne inanmasıdır denilebilir. Başka bir ifadeyle öz-yeterlik; bireyin belirli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için, gereksinim duyacağı becerilere ne ölçüde sahip olduğuna ilişkin algılarıdır (Özerkan, 2007). Bandura öz yeterlik inancının bireyin doğru ya da yanlış etkinlikler yapma davranışını etkilediğini, aynı zamanda bireyin bir sorun ile karşılaştığında sorunu çözmek için ne kadar çaba harcayacağı ve ne kadar ısrarcı olacağını belirtisi olduğunu da vurgulamaktadır (Akkoyunlu ve Orhan, 2003).

Öz-yeterlik kavramı aslında insanların korkulu durumlarla baş etme algılarını ortaya koymak amacıyla geliştirilmesine rağmen, araştırmacılar bunu bilişsel öğrenmelere de uyarlamışlardır (Schunk, 1983). Bilişsel öğrenmelerin yanında öğretim açısından düşünüldüğünde de öğretmen öz yeterliği, “öğretmenin öğrencilerin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlanmaktadır (Tschanen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, eğitim alanında öğretmen etkinliklerindeki bireysel farklılıkları açıklamak amacıyla kullanılabilir ve öğretmen davranışını anlama ve geliştirmede önemli katkılar sağlayacağı bildirilmektedir (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990).

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarının düşük ya da yüksek olmasına göre, öğretime harcadıkları çabanın, öğretim hedeflerinin ve isteklerinin farklılaştığı belirlenmiştir. (Tschanen-Moran ve Hoy, 2001). Öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında sınıf düzeni, yeni yöntemler kullanma, kullandıkları öğretim yöntemlerini geliştirmek için araştırma yapma, öğrenci merkezli öğretim stratejileri kullanma, öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütler gibi konularda davranış farklılıklarının olduğu ve bunun da öğrenci motivasyonu ve başarısını etkilediği görülmüştür. Henson (2001) bir öğretmenin öz-yeterlik algısının pozitif olmasının öğrenci başarısında önemli olduğunu belirtmektedir. Plourde (2001) öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrenci merkezli, düşük öğretmenlerin ise öğretmen merkezli dersler işlediklerini belirtmektedir. Öğrenci merkezli eğitimin günümüzde öğrenci başarısı üzerindeki etkisi bilinmektedir. Ayrıca

öğretmen öz-yeterlik inancı öğretmenin sınıf içi davranışlarında, yeni fikirlere açık olmasında ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirmesinde de doğrudan etken olduğu saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve Woolfolk, 1998). Öğretmenlerin öz yeterlik algıları olumlu yönde geliştikçe, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok daha fazla çabalayacakları ve öğretim çalışmalarında kendilerini daha yetkin hissedecekleri söylenebilir (Bıkmaz, 2004). Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler, eğitim öğretim faaliyetlerinde kendilerine daha fazla güvendikleri için tüm öğrencilere ulaşmak amacıyla daha kararlı ve etkin olabilirler, her öğrenciye ulaşabilecekleri inancı ile farklı yöntemleri denemekten çekinmeyebilirler. Öz yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili daha yüksek hedefler belirleyip bu hedeflere ulaşabilmek için daha kararlı ve istekli olarak çalışabilecekleri düşünülebilir.

Sonuç olarak, araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin meslekleri ile ilgili öz yeterlik algılarının; öğrencilerin başarıları, motive olmaları, sınıf yönetimi becerileri, yöntem seçimleri, öğretim için ayrılan zaman ve öğrencilerin başarılı olmaları için gösterilen gayret düzeyiyle ilişkili olduğu görülmektedir (Bıkmaz, 2004). Öğrencilerin hayatlarındaki en önemli sınavlardan olan TEOG(Temel Eğitimden Orta Öğretime Geçiş) sınavına ortaokul sonunda girmeleri ortaokul eğitimini önemli hale getirmektedir. Ortaokul öğretmenleri ilkökul öğretmenlerinden mezun edilecek öğrenci profili açısından farklılık göstermektedir. Yani ortaokuldaki öğrenciler kendileri için önemli bir sınava gireceklerdir ve önem verdikleri şeyler ilkökuldaki öğrencilerden farklıdır. Ayrıca yaş ve olgunluk anlamında da ilkökuldaki öğrencilere göre daha gelişmişlerdir. Bu nedenlerden dolayı ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarının incelenmesi araştırmaya değer bulunmuştur. Ayrıca araştırmada sınıf mevcudu, öğretmenlerin ödül ve ceza alıp almaması da demografik değişkenler olarak incelenmiştir.

Bu bağlamda çalışmanın problem cümlesi aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedi ve demografik bazı değişkenlerden etkilenmekte midir?

Araştırmanın alt problemleri ise aşağıdaki gibidir;

1. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
2. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları cinsiyete göre değişmekte midir?
3. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları branşa göre değişmekte midir?
4. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları sınıf mevcuduna göre değişmekte midir?
5. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ödül almalarına göre değişmekte midir?
6. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ceza almalarına göre değişmekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2003) göre, tarama yöntemi geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Betimsel nitelikli araştırmalar; mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedefler.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı olan ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada küme örnekleme yöntemiyle örneklem seçimine gidilmiştir. Çünkü her bir okul kendi içerisinde benzer ve her biri ayrı bir kitleyi temsil edebilir küme özelliğindedir. Bu maksatla Gaziantep’in iki merkez ilçesindeki düşük sosyo-ekonomik seviyede 5, orta seviyede 12 ve yüksek seviyede 5 olmak üzere toplam 22 orta okuldaki 217 öğretmen bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur.

Katılımcılara İlişkin Kişisel Bilgiler

Bu bölümde örnekleme giren öğretmenlerin cinsiyet, branş, girdiği sınıflardaki öğrenci mevcudu, ceza alıp almadığı, aldığı ödül adedine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Ortaokul öğretmenlerinin yapılan çalışmada cinsiyet, branş, sınıflardaki öğrenci mevcudu, ceza alma durumu, ödül alma durumu dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo1: Öğretmenlerin cinsiyet, branş, sınıflardaki öğrenci mevcudu, ceza alma durumu, ödül alma durumu dağılımları

DEĞİŞKEN	DÜZEY	N	%
Cinsiyet	Bayan	127	58,5
	Erkek	90	41,5
	Toplam	217	100,0
Branş	Fen Bilimleri	73	33,6
	Sosyal Bilimler	121	55,8
	Güzel Sanatlar ve Spor	23	10,6
	Toplam	217	100,0
Sınıf Mevcudu	0-20 arası	4	1,8
	21-40 arası	167	77,0
	41-60 arası	46	21,2
	Toplam	217	100,0
Ceza	Ceza almadım	203	93,5
	Ceza aldım	14	6,5
	Toplam	217	100,0
Ödül	Ödül almadım	145	66,8
	Bir tane ödül aldım	36	16,6
	İki tane ödül aldım	17	7,8
	Üç ve fazla ödül aldım	19	8,8
	Toplam	217	100,0

Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algılarının analizini konu alan bu çalışmada ankete cevap veren 217 öğretmenin cinsiyetlere göre dağılımı incelendiğinde %58,5 ‘nin kadın, %41,5 ‘unun erkek olduğu görülmektedir. Branşlara göre dağılımı incelendiğinde %33,6’sının Fen Bilimleri (Fizik, Kimya, Matematik, Bilgisayar), %55,8’nin Sosyal Bilimler (Sosyal Bilgiler, Tarih, Coğrafya, Türkçe, Türk Dili ve Edebiyatı, Yabancı Dil, Felsefe Grubu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi), %10,6’sının Güzel Sanatlar ve Spor (Beden Eğitimi, Resim, Görsel Sanatlar, Teknoloji ve Tasarım ve Müzik) olduğu görülmektedir. Sınıflardaki öğrenci mevcuduna göre dağılımı incelendiğinde %1,8’nin 20 ve daha az, %77’sinin 21-40 ve %21,2’sinin 41-60 öğrenci mevcudu olan sınıflara girdiği görülmektedir. Ceza alıp almamalarına göre dağılım incelendiğinde %93,5’nin ceza almadığı, %6,5’nin ceza aldığı görülmektedir. Alınan ödül adedine göre dağılımı incelendiğinde %66,8’nin ödül almadığı, %16,6’sının bir tane ödül aldığı, %7,8’nin iki tane ödül aldığı, %8,8’nin üç ve fazla ödül aldığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Öğretmenlerin öz yeterlik algılarını belirlemek için orijinali Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilen “Teachers’ Sense of Efficacy Scale”(TSES-Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği)’nin Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan formu kullanılmıştır. Bu ölçek, Bandura’nın öğretmen yeterliği ölçeği temel alınarak geliştirilmiştir. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek 5’li likert tipindedir ve 1-1,80 arası “Çok yetersiz”, 1,81-2,60 arası “Yetersiz”, 2,61-3,40 arası “Normal”, 3,41-4,20 arası “Yeterli”, 4,21-5,00 arası ise oldukça yeterli olarak belirlenmiştir. Ölçeğin uzun formunda, her bir boyut 8 soru içermekte ve toplam 24 soru bulunmaktadır. “*Öğrenci katılımını sağlama*” olarak adlandırılan birinci boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “*Sınıf yönetimi*” olarak adlandırılan ikinci boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. “*Öğretim stratejileri*” olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin farklı değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Araştırmada kullanılacak olan ölçme aracını, ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulamak için 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep ili merkez ilçelerinde bulunan örneklemdeki okullara gidilerek müdürleriyle görüşülmüştür. Ölçeğin kısa olması sebebiyle müdürlerin de onayıyla teneffüs saatlerinde ölçek öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçeğin tamamının uygulanması yaklaşık 7 gün sürmüştür. Ölçek okullarda bulunan öğretmenlere araştırmacılar tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Örneklemdeki okullarda araştırmaya gönüllü olarak 231 öğretmen katılmıştır. Veri toplama aracı ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve veriler SPSS 17 istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler üzerinde yapılan uç değer analizine göre 14 veri uç değer olarak belirlenip çalışmadan çıkarılmıştır. Analizler 217 kişiden elde edilen verilerle gerçekleştirilmiştir. Eldeki verilerin frekansları, ortalamaları, standart sapmaları çıkarılmış, t testi, tek yönlü varyans analizi, Tukey HSD testleri yardımıyla çıkarılan sonuçlar tablolara dönüştürülerek, yorumlanmıştır. Birinci alt problemin analizi için aritmetik ortalama, ikinci ve altıncı alt problemlerin analizi için t-testi, diğer alt problemlerin analizi için ise ANOVA testi yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ortaokul öğretmenlerinin mesleklerine yönelik öz yeterlik algılarını belirlemek için uygulanan ölçekten elde edilen veriler üzerinden yapılan istatistiksel işlemler yer almaktadır. Analizler alt problemlerin sırasına göre verilmiştir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ne düzeydedir?” şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılan çalışmada genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin genel öz yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımında Öz Yeterlik	217	3,69	,52
Öğretim Stratejilerinde Öz Yeterlik	217	3,88	,50
Sınıf Yönetiminde Öz Yeterlik	217	3,85	,50
Genel Öz Yeterlik	217	3,81	,45

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenlerin genel öz yeterlik ($\bar{X}= 3,81$), öğrenci katılımında öz yeterlik ($\bar{X}=3,69$), öğretim stratejilerinde öz yeterlik ($\bar{X}= 3,88$) ve sınıf yönetiminde öz yeterlik ($\bar{X}= 3,85$) boyutlarında yeterli oldukları görülmektedir. Öğretmenler en düşük aritmetik ortalamaya ($\bar{X}= 3,69$) öğrenci katılımında öz yeterlik alt boyutunda, en yüksek aritmetik ortalamaya ($\bar{X}=3,88$) öğretim stratejilerinde öz yeterlik alt boyutunda sahiplerdir.

Bu bulgulara göre öğretmenlerin; öğrencilerin derse motive olması, derse etkin katılımı gibi konuları kapsayan öğrenci katılımında öz yeterlikte diğer alt boyutlara göre daha düşük bir yeterliğe sahip oldukları görülmektedir. Derse yönelik farklı öğretim stratejileri uygulama, etkinlikleri farklı yöntemlerle anlatabilmeyi kapsayan öğretim stratejileri öz yeterlik boyutunda ise en yüksek yeterliğe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre analizine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımında öz yeterlik, öğretim stratejilerinde öz yeterlik, sınıf yönetiminde öz yeterlik algıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete ilişkin t testi sonuçları Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3. Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre T-testi analiz sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P																																
Öğrenci Katılımı	Bayan	127	3,68	0,50	215	-,05	,95																																
	Erkek	90	3,69	0,54				Öğretim Stratejileri	Bayan	127	3,86	0,47	215	-,57	,56	Erkek	90	3,90	0,54	Sınıf Yönetimi	Bayan	127	3,86	0,46	215	,25	,80	Erkek	90	3,84	0,55	Genel Öz Yeterlik	Bayan	127	3,80	0,42	215	-,14	,88
Öğretim Stratejileri	Bayan	127	3,86	0,47	215	-,57	,56																																
	Erkek	90	3,90	0,54				Sınıf Yönetimi	Bayan	127	3,86	0,46	215	,25	,80	Erkek	90	3,84	0,55	Genel Öz Yeterlik	Bayan	127	3,80	0,42	215	-,14	,88	Erkek	90	3,81	0,50								
Sınıf Yönetimi	Bayan	127	3,86	0,46	215	,25	,80																																
	Erkek	90	3,84	0,55				Genel Öz Yeterlik	Bayan	127	3,80	0,42	215	-,14	,88	Erkek	90	3,81	0,50																				
Genel Öz Yeterlik	Bayan	127	3,80	0,42	215	-,14	,88																																
	Erkek	90	3,81	0,50																																			

$p > ,05$

Tablo 3’e göre, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre genel öz yeterlikleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p > ,05$)

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenlerin branşlarına göre analizine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları branşa göre değişmekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılan çalışmada branşlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ANOVA sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. Ortaokul Öğretmenlerinin branşlarına göre mesleki öz yeterlik ANOVA sonuçları

Boyutlar	Branş	N	\bar{X}	S	sd	F	p
Öğrenci Katılımı	1 Fen Bilimleri	73	3,70	,57			
	2 Sosyal Bilimler	121	3,66	,48	2	,47	,62
	3 Güzel Sanatlar ve Spor	23	3,77	,51			
Öğretim Stratejileri	1 Fen Bilimleri	73	3,97	,49			
	2 Sosyal Bilimler	121	3,82	,49	2	2,3	,10
	3 Güzel Sanatlar ve Spor	23	3,94	,57			
Sınıf Yönetimi	1 Fen Bilimleri	73	3,88	,50			
	2 Sosyal Bilimler	121	3,84	,49	2	,22	,80
	3 Güzel Sanatlar ve Spor	23	3,80	,56			
Öz Genel Yeterlik	1 Fen Bilimleri	73	3,85	,48			
	2 Sosyal Bilimler	121	3,77	,43	2	,72	,48
	3 Güzel Sanatlar ve Spor	23	3,84	,47			

$p > ,05$

Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Güzel Sanatlar ve Spor branşlarında araştırmaya katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının alanlarına göre değişip değişmediği tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 4). Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının ve öz-yeterlik algıları alt boyutlarının yukarıda sayılan branşlara göre değişmediği bulunmuştur ($p > ,05$).

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının sınıf mevcuduna göre analizine ilişkin bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları sınıf mevcuduna göre değişmekte midir? şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılan çalışmada sınıf mevcuduna göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ANOVA sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Ortaokul öğretmenlerinin girdikleri sınıfların öğrenci mevcuduna göre mesleki öz yeterlik ANOVA sonuçları

Boyutlar	Sınıf Mevcudu	N	\bar{X}	S	sd	F	P
Öğrenci Katılımı	1 0 - 20 öğrenci	4	3,93	0,58			
	2 21-40 öğrenci	167	3,71	0,51	2	1,35	,26
	3 41-60 öğrenci	46	3,59	0,52			
Öğretim Stratejileri	1 0 - 20 öğrenci	4	3,96	0,62			
	2 21-40 öğrenci	167	3,90	0,50	2	0,82	,44
	3 41-60 öğrenci	46	3,80	0,49			
Sınıf Yönetimi	1 0 - 20 öğrenci	4	4,06	0,33			
	2 21-40 öğrenci	167	3,86	0,51	2	0,70	,49
	3 41-60 öğrenci	46	3,79	0,47			
Genel Öz Yeterlik	1 0 - 20 öğrenci	4	3,98	0,48			
	2 21-40 öğrenci	167	3,82	0,45	2	1,13	,32
	3 41-60 öğrenci	46	3,73	0,44			

$p > ,05$

Sınıf mevcutlarının öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile ilişkili olup olmadığı da bu çalışmada incelenmiştir. Sınıf mevcutları 20’nin katları şeklinde gruplandırılmıştır. Gruplar arasında öğretmenlerin genel öz-yeterlik ve öz-yeterlik alt boyutlarında bir ilişkinin olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir (Tablo 5). Tabloda görüldüğü gibi alt boyutlarda ve genel öz yeterlik puanlarında ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları sınıf mevcuduna göre değişmemektedir ($p > ,05$). Ancak ortalamalara bakıldığında sınıf mevcudu arttıkça öz-yeterlik algılarının da düştüğü gözlenmektedir (Tablo 5).

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenlerin disiplin cezası alıp almamasına göre analizine ilişkin bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları disiplin cezası almalarına göre değişmekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılan çalışmada disiplin cezası alıp almamalarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik t-testi sonuçları Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.Ortaokul öğretmenlerinin disiplin cezası alma durumuna göre mesleki öz yeterlik t-testi sonuçları

Boyutlar	Durum	N	\bar{X}	Standart sapma	t	P
Öğrenci Katılımı	Ceza almadım	203	3,62	0,63	2,40	,02*
	Ceza aldım	14	3,08	0,76		
Öğretim Stratejileri	Ceza almadım	203	3,77	0,62	2,38	,02*
	Ceza aldım	14	3,25	0,74		
Sınıf Yönetimi	Ceza almadım	203	3,72	0,63	2,44	,02*
	Ceza aldım	14	3,18	0,81		
Genel Öz Yeterlik	Ceza almadım	203	3,70	0,59	2,54	,01*
	Ceza aldım	14	3,17	0,72		

*p< ,05

Öğretmenlerin disiplin cezası alıp almamalarına göre öz-yeterliklerinin değişip değişmediğini belirlemek için t-testi analizi yapılmıştır. Yapılan t-testi sonucuna göre öğretmenlerin toplam öz-yeterlik algı puanları ceza alıp almamalarına göre değiştiği bulunmuştur (Tablo 6).

Ceza almayan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,62$) ile ceza alan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,08$) arasında anlamlı bir farklılık [$t(217) = 2,40$ p< ,05] bulunmuştur. Ceza almayan öğretmenler, ceza alanlara göre öğrenci katılımı boyutunda kendilerini oldukça yeterli görmektedir.

Ceza almayan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,77$) ile ceza alan öğretmenlerin öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,25$) arasında anlamlı bir farklılık [$t(217) = 2,38$ p< ,05] bulunmuştur. Ceza almayan öğretmenler, ceza alanlara göre kendilerini öğretim stratejileri boyutunda oldukça yeterli görmektedir.

Ceza almayan öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,72$) ile ceza alan öğretmenlerin öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,18$) arasında anlamlı bir farklılık [$t(217) = 2,44$ p< ,05] bulunmuştur. Ceza almayan öğretmenler, ceza alanlara göre kendilerini sınıf yönetimi boyutunda oldukça yeterli görmektedir.

Ceza almayan öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,70$) ile ceza alan öğretmenlerin genel öz yeterlik puanları ($\bar{X} = 3,17$) arasında anlamlı bir farklılık [$t(217) = 2,54$ $p < ,05$] bulunmuştur. Ceza almayan öğretmenler, ceza alanlara göre kendilerini genel öz-yeterlikte daha yeterli görmektedir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının öğretmenlerin ödül alıp almamasına göre analize ilişkin bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ödül almalarına göre değişmekte midir?” şeklinde düzenlenmiştir. Ortaokul öğretmenlerinin yapılan çalışmada ödül alıp almamalarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik ANOVA sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.Ortaokul öğretmenlerinin aldıkları ödül sayısına göre mesleki öz yeterlik ANOVA sonuçları

Boyutlar	Ödül Alma Durumu	N	\bar{X}	SS	SH	F	P	Gruplar Arası Fark (Scheffe Testi)
Öğrenci Katılımı	1 Ödül almadım	145	3,65	0,51	0,04	5,64	,00	1-4, 2-4, 3-4
	2 Bir tane ödül aldım	36	3,69	0,50	0,08			
	3 İki tane ödül aldım	17	3,57	0,52	0,13			
	4 Üç ve daha fazla ödül aldım	19	4,14	0,50	0,11			
Öğretmen Stratejileri	1 Ödül almadım	145	3,83	0,48	0,04	5,43	,00	1-4, 3-4
	2 Bir tane ödül aldım	36	3,92	0,54	0,09			
	3 İki tane ödül aldım	17	3,82	0,46	0,11			
	4 Üç ve daha fazla ödül aldım	19	4,30	0,47	0,11			
Sınıf Yönetimi	1 Ödül almadım	145	3,81	0,48	0,04	4,45	,00	1-4
	2 Bir tane ödül aldım	36	3,87	0,51	0,08			
	3 İki tane ödül aldım	17	3,80	0,49	0,12			
	4 Üç ve daha fazla ödül aldım	19	4,24	0,55	0,13			
Öz Genel Yeterlik	1 Ödül almadım	145	3,76	0,44	0,04	6,50	,00	1-4, 2-4, 3-4
	2 Bir tane ödül aldım	36	3,83	0,45	0,07			
	3 İki tane ödül aldım	17	3,73	0,43	0,10			
	4 Üç ve daha fazla ödül aldım	19	4,23	0,48	0,11			

$p < ,05$

Tablo 7 incelendiğinde ortaokul öğretmenlerinin aldıkları ödül sayısına göre öz yeterlik algıları arasında öğrenci katılımına yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3,213)} = 5,64$, $p < ,05$]. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Ödül almayan gruplar 1 numara ile, bir tane ödül alanlar 2 numara ile, iki tane ödül alanlar 3 numara

ile, üç veya daha fazla ödül alanlar ise 4 numara ile belirtilmiştir. Bu bulgulardan yola çıkarak ödül sayısı arttıkça ortaokul öğretmenlerinin öğrenci katılımına yönelik alt boyutta öz yeterlik algılarının arttığı görülmektedir.

Öğretim stratejilerine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-213)} = 5,43, p < ,05$]. üç ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. iki tane ödül alan ile üç ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. üç ve daha fazla ödül alan ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 4,30$), ödül almayan ($\bar{X} = 3,83$), bir tane ödül alan ($\bar{X} = 3,92$), iki tane ödül alan ($\bar{X} = 3,82$), öğretmenlere göre kendilerini çok yeterli görmekteyler.

Sınıf yönetimine yönelik öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-213)} = 4,45, p < ,05$]. üç ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. 3 ve daha fazla ödül alan ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 4,24$), ödül almayan ($\bar{X} = 3,81$), bir tane ödül alan ($\bar{X} = 3,87$), iki tane ödül alan ($\bar{X} = 3,80$), öğretmenlere göre kendilerini çok yeterli görmekteyler.

Genel öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır [$F_{(3-213)} = 6,50, p < ,05$]. 3 ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. bir tane ödül alan öğretmenler ile üç ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. iki tane ödül alan ile üç ve daha fazla ödül alan öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmuştur. üç ve daha fazla ödül alan ortaokul öğretmenleri ($\bar{X} = 4,23$), ödül almayan ($\bar{X} = 3,76$), bir tane ödül alan ($\bar{X} = 3,83$), iki tane ödül alan ($\bar{X} = 3,73$), öğretmenlere göre kendilerini çok yeterli görmekteyler .

Bulgulara göre ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları genel öz yeterlik ve alt boyutları olan öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi boyutlarında aldıkları ödül sayısı arttıkça artmaktadır.

TARTIŞMA

Araştırma sonucunda; ortaokul öğretmenleri genel öz yeterlik ve alt boyutlarında kendilerini oldukça yeterli görmekteyler. Ancak genel ortalama puanlarına bakıldığında öğretmenler en yüksek puanı öğretim stratejileri alt boyutunda almışlardır. Daha sonra sınıf yönetimi ve son olarak öğrenci katılımı alt boyutlarında almışlardır. Literatürdeki birçok çalışmada öğretmenlerin eğitimdeki birçok değişkene göre öz-yeterlikleri yüksek bulunmaktadır (Özerkan, 2007; Özdemir, 2008; Benzer, 2011; Zararsız, 2012; Gömlüksiz & Serhatoğlu, 2013; Akkuş, 2013). Öğretmenlerin öz-yeterlikleri yüksek, yani kendi bilgi ve becerilerine yönelik algıları ve inançları yüksek çıkmaktadır. Bu kadar yüksek öz-yeterlik algısına rağmen hala eğitim sistemimizde öğretmenler ile ilgili sorunlar yaşamamız ayrı bir araştırma konusu olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarında cinsiyet açısından fark görülmemektedir. Ancak her iki grubun puan ortalamalarına bakıldığında erkek öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarının bayan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Akkoyunlu ve Orhan (2003), Yaman vd., (2004), Yılmaz vd., (2006), Zararsız (2012) tarafından yapılan çalışmalarda öz-yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Kiremit (2006)'ın öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise bayan öğretmenlerin, erkeklere göre öz yeterlik inancı daha yüksek çıkmıştır. Öz yeterlik konusunda yapılan araştırmalara cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, kadınların daha zor olarak belirtilen görevlerde erkeklere oranla daha düşük öz yeterlik algılarına sahip olduklarını belirtmektedir (Çimen, 2007). Nikolas (2013) yaptığı çalışmada kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur. Bazı çalışmalarda kadınların, bazılarında ise erkek

öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olmasının nedeni kültürel özellikler ve yetiştirilme tarzı olabilir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarında branş açısından fark görülmemektedir. Tüm branşlardaki öğretmenler kendilerini oldukça yeterli görmektedir. Fakat branşların ortalamasına bakıldığında Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin genel öz yeterlik puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durum Sosyal Bilimler derslerinin sözel ağırlıklı olmasından kaynaklanabilir. Bu derslerde öğretmenler sürekli anlatım halinde olduklarından öğrencilerle iletişimde, öğrencilerin derse katılımını sağlamada sıkıntı yaşıyor olabilirler. Sosyal Bilimler derslerinde geleneksel yöntemler yerine öğrenciyi daha çok etkin kılan yöntemler uygulanırsa bu durum ortadan kalkabilir. Çakır, Kan ve Sünbül(2006); Gürbüzürk ve Şad (2009)'ın öğretmen adayları ile yaptıkları araştırmalarda branşlar arasında anlamlı fark bulunmuştur. Fen Bilgisi öğretmen adaylarının öz yeterlik algısı diğer branşlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bunun nedeni bu dersin daha çok uygulama gerektirmesi, teorik bilginin günlük hayatla ilişkilendirilmesi olabilir.

Ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarında girdikleri sınıflardaki öğrenci mevcudu açısından fark görülmemektedir. Demirel (2009) öğretmenlerin karakter eğitimine yönelik öz-yeterlik algıları ile sınıf mevcudu arasında bir ilişki bulamamıştır. Aynı şekilde Benzer (2011) de öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları ile sınıf mevcudu sayıları arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Ancak alt boyutların ortalamaları incelendiğinde sınıf mevcudu azaldıkça öğretmenlerin öz yeterlik puanlarının arttığı görülmüştür. Literatürde belirtilen yabancı çalışmalarda cinsiyetin, öğretim tecrübesinin, sosyo-ekonomik düzeyin, sınıf mevcudunun öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını etkilediği bulunmuştur (Kennedy & Smith, 2012; Pas vd., 2012). Nikolas (2013) sınıf mevcudu ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır.

Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki öz yeterlik algılarında ceza alma durumları açısından anlamlı fark görülmektedir. Farklılığa bakıldığında; öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi ve genel öğretmen öz yeterliklerinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Ortaokul öğretmenlerinden ceza almayanlar, ceza alanlara göre kendilerini oldukça yeterli hissetmektedir. Bu bulguların tam tersine Benzer (2011)'in ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada ceza alma durumlarının mesleki öz yeterlik algıları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bunun nedeni olarak ise öğretmenlerin aldıkları cezaların genellikle öğretime yönelik olmayan, disipline yönelik olan cezalar olmasını göstermiştir. Bu araştırmada ise ceza ne tür olursa olsun öğretmenin öz-yeterlik inancını etkilediği bulunmuştur.

Araştırma sonuçlarına göre ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algılarında aldıkları ödül sayısı açısından anlamlı fark görülmektedir. Ortaokul öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik algıları genel öz yeterlik ve alt boyutlarında aldıkları ödül sayısı arttıkça artmaktadır. Schunk (1983) ödülün öz-yeterlik inancını artırdığını belirtmektedir. Özellikle ödülün performansa yönelik verildiğinde öz-yeterlik inancının arttığı belirtmektedir. Benzer (2011)'in ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırmada ödül sayısı arttıkça öğretmenlerin mesleki öz yeterliliğinin arttığı sonucuna ulaşmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Uygulayıcılar için öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik algılarının artırılması amacıyla ödül sisteminin daha efektif kullanılmasına yönelik çalışmalar başlatılabilir. Ceza

yönteminin öğretmenlerin öz-yeterliklerine etki etmeyecek şekilde düzenlenmesi sağlanabilir. Yani cezalar öz-yeterlik eksikliğinden kaynaklanan sorunlara verilmemelidir.

Araştırmacılar için öneriler

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının çalışılan yerde maruz kalınan durumlara göre değiştiği (ödül ve ceza) bulunmuştur. Bu anlamda öğretmenlerin çalıştıkları ortamda maruz kaldıkları diğer durumlara (zorbalık, psikolojik baskı, okul kültürü, çevre baskısı vb.) göre öz-yeterlik algıları incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı ile Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2(3), 86-93.
- Akkoyunlu, B., Orhan, F., Umay, A. (2005). Bilgisayar Öğretmenleri için "Bilgisayar Öğretmenliği Öz-Yeterlik Ölçeği" Geliştirme Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29: 1-8.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnanç Düzeylerinin Belirlenmesi Üzerine Bir Çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bıkmaz F. (2004). *Öz Yeterlik İnançları, Eğitimde Bireysel Farklılıklar*. Kuzgun Y, Deryakulu D. Editörler, 2.Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. 2004; 289-314.
- Çakır, Ö. Kan, A. ve Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Öz Yeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (1), 36-47.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik Öz Yeterlik Ölçeği Türkçe Uyarlamasının Kennedy'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30(137), 74-81.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim Öğretmenlerinin Tükenmişlik Yaşantıları ve Yeterlik Algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli: Kocaeli Üniversitesi.
- Demirel, M. (2009). Sınıf öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin karakter eğitimine ilişkin öz-yeterlik algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37: 36-49.
- Enochs L. G, Riggs I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*. 1990; 90(8): 694-706. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1949-8594.1990.tb12048.x>
- Gibson S, Dembo M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 1984; 76(4): 569-582. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Gömlüksiz, M. N., & Serhatlıoğlu, B. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarına ilişkin görüşleri. *Turkish Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 201-221. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5336>
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar Öz Yeterliği Algısı ile Bilişsel Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*. 19, 179-193.

- Döş, B., & Özdemir Doğan, G. (2016). Ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(2), 2488-2503. doi: [10.14687/jhs.v13i2.3609](https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3609)
- Gürbüz Türk, O. ve Şad, S. N. (2009). Student Teacher's Belief About Teaching and Their Sense Of Self-Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 10(3), 201-226.
- Hamurcu, H. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları. *Eğitim Araştırmaları*. 24, 112-122.
- Henson R. K. (2001) *Teacher self-efficacy: Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas A & M University. 2001
- Karasar N. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. 12. Baskı, Ankara, Nobel Yayın Dağıtım. 2003;80-85.
- Kennedy, S. Y., & Smith, J. B. (2012). The relationship between school collective reflective practice and teacher physiological efficacy sources. *Teaching and Teacher Education*, 29, 132–143.
- Kiremit, H.(2006). *Fen Bilgisi Öğretmenliği Öğrencilerinin Biyoloji ile İlgili Öz Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması*. Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Nikolas, J.M. (2013). *The Relationship Between Principals' And Teachers' Self-Efficacy Beliefs*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Educational Administration Program in the Graduate School University of South Dakota, December 2013
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54 (2008), pp. 277–306
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin Öz-Yeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne
- Pas, E., Bradshaw, C., & Hershfeldt, P. (2012). Teacher- and school-level predictors of teacher efficacy and burnout: Identifying potential areas for support. *Journal of School Psychology*, 50(1), 129-145.
- Plourde, L.A.(2001). *The genesis of science teaching in the elementary school: the influence of student teaching* http://www.ed.psu.edu/CI/Journals/2001aets/su1_08_plourde.rtf.
- Riggs I. M, Enochs L. G. Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*.1990;74 (69):625-637. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/sce.3730740605>
- Schunk, D. H. (1983). Reward contingencies and the development of children's skills and self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 75, 511-518 View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.511>
- Tschannen-Moran M, Woolfolk A. H. Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 1998; 68: 202-248. View Article: DOI: <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805. View Article: DOI: [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Yaman, S., Koray, O. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 341-354.
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., ve Soran, H. (2004a). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 260-267.
- Zararsız, N. (2012). *İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri

Extended English Abstract

Introduction

Self-efficacy is based on Bandura's Social Learning Theory (Hamurcu, 2006). Self-efficacy refers to beliefs about one's capabilities to learn or perform behaviors at designated levels (Bandura, 1997). According to Bandura self-efficacy is an element in forming behaviors and it directs our behaviours in certain situations (Bandura, 1986). Self-efficacy is also important in determining one's effort when facing with problems.

Although the self-efficacy model originally was employed to explain coping behaviors in fearful situations, research has extended this framework to other contexts including cognitive skill acquisition (Schunk,1983). Teachers' self-efficacy is the belief of teachers with their capacity to reach the predetermined instructional objectives (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Self-efficacy beliefs determine the time, effort and desires of the teachers for instruction. When the self-efficacy beliefs of the teachers are high, they insist on with academic achievement of their students and be more resistant to the problems in classrooms (Schmitz, 2000).

Many study showed that, self-efficacy plays very important role in education. Self-efficacy affects the classroom management, student success, teaching methods, student motivation and efforts of the teachers (Tschannen-Moran, Hoy, 2001). Because self-efficacy is very important in education process, the main aim of this study is to determine the self-efficacy beliefs of teachers about teaching profession.

Method

The research was designed based on a descriptive survey method. The research group comprised 217 secondary school teachers working in 22 schools in Gaziantep city center in Turkey. The data were collected using the Teachers' Sense of Efficacy Scale originally developed by Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu, Sarıkaya (2005). The 5-point ("1=Very unsatisfying," "2= unsatisfying," "3=moderate," "4= satisfying," and "5= very satisfying.") Likert type survey comprises three subscales including "*Efficacy in Student Engagement*", "*Efficacy in Instructional Strategies*" and "*Efficacy in Classroom Management*" Subscales include 24 items in total. The data were analyzed using basic descriptive statistics (arithmetic means and standard deviations), independent samples *t* test and one way Anova analysis.

Results

The teachers' self efficacy scores ranged between $x = 3.69$ and $x = 3.88$ which falls into the interval of *satisfying* according to Likert scaling. These results indicated that teachers self efficacy beliefs are favorable. When compared the self-efficacy scores of the teachers with gender variable, male teachers have higher scores than female teachers. Science teachers have higher scores than the other groups for their self-efficacy scores. Also teachers' self-efficacy scores are high when they have less class size. While no statistical difference was observed in terms of gender, subject taught, class size, significant differences were established with regard to variables of reward an punishment. Accordingly, teachers' self efficacy beliefs in total and in sub-scales are related with if teachers had punishment in school. If the teachers had a discipline punishment in school, they have low self-efficacy beliefs by comparison with who hadn't had punishment. As for getting rewards, teachers who had more rewards were found to have significantly higher self-efficacy scores.

Discussion and Conclusions

As a result of the study it was concluded that participating secondary school teachers had favorable beliefs of self-efficacy in terms of teaching profession. Many studies showed the similar results that teachers have favorable self-efficacy scores (Özerkan, 2007; Özdemir, 2008; Benzer, 2011; Zararsız, 2012; Gömlüksiz & Serhatoğlu, 2013; Akkuş, 2013). Some studies showed that gender have no effect in self-efficacy scores (Akkoyunlu & Orhan, 2003; Yaman vd., 2004; Yılmaz vd., 2006; Zararsız, 2012). Some studies showed effect of gender on self-efficacy scores (Kiremit, 2006; Çimen, 2007). We can conclude that gender is not effective according to the context of the self-efficacy. Subjects taught is not related with self-efficacy in this study but some studies showed significant differences (Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Gürbüz Türk & Şad, 2009). Science teachers have higher scores than the other groups in this study, this maybe because science lessons are not very verbally taught. Class size is not related with self-efficacy scores of the teachers (Demirel, 2009; Benzer, 2011) but this study showed that self-efficacy scores are higher when the class size is less than 20 student, but it is not statistically significant. Finally this study showed that reward and punishment is very important for the self-efficacy beliefs of the secondary teachers. Accordingly, when teachers have discipline punishment, their self-efficacy scores decrease significantly. When teachers have more than three rewards their self-efficacy scores increase significantly. According to Schunk (1983) rewards enhance self-efficacy when they are linked with accomplishments and convey that teachers have made progress in teaching. Because self-efficacy influences academic motivation, learning, and achievement (Pajares, 1996; Schunk, 1995) some activities can be done to increase the self-efficacy beliefs of the teachers by providing different reward system. Also discipline punishment applications can be reviewed again to prevent the decrease of the self-efficacy scores of the teachers.