



## Investigation of self-Efficacy sources of classroom teachers based on various variables

## Sınıf öğretmenleri öz-yeterlik kaynaklarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi

Yeliz Temli Durmuş<sup>1</sup>

### Abstract

The aim of the study is to clarify classroom teachers' self-efficacy sources perception. Four factors of self-efficacy and general total values based on various variables. Independent variables are gender, teaching experiences, and cities where participant work in. Mastery experiences, Vicarious Experiences, Verbal persuasion and Emotional and psychological states are defined as four factors that constitute sources of self-efficacy. In this quantitative survey study, convenient sampling was used. Self-efficacy is affected by instructional methods used by teachers, materials and infrastructure of learning environments. That is why author determine easily accessible two cities to compare different locations and opportunities. In total of 128 volunteer classroom teachers, 69 female participants (53.9%) and 59 male participants (46.1%) participated in the study. Findings show female teachers have statistically significant higher scores on vicarious experiences and verbal persuasion than male participants according to Mann Whitney U test results [ $U_1(3512)=-2,183$ ;  $U_2(3221)=-2,283$ ;  $p<.05$ ]. Teaching experiences showed statistically significant results about emotional and physiological factor. Teaching experiences did not have statistically significant effect on total scores of self-efficacy sources and also vicarious

### Özet

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarını kendi aldıkları ve deneyimlerini ifade etmelerine bağlı olarak ortaya koymaktır. Öz-yeterlik kaynaklarının 4 boyutu ve toplam puanlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Bağımsız değişkenler cinsiyet, öğretmenlik deneyimi, görev yapılan il olarak belirlenmiştir. Performans başarıları olarak da ifade edilebilen doğrudan deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal ve psikolojik durum köz-yeterlik kaynaklarının boyutlarıdır.

Nicel tarama araştırması olan bu çalışmada Uygun Örneklem kullanılmıştır. Öz-yeterlik öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, okul altyapısı gibi birçok faktörden etkilendiğini alanyazın desteklemektedir. Bu nedenle farklı iki ilde bu çalışmayı gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Toplam 128 gönüllü sınıf öğretmeni çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların 69'u kadın (%53,9), 59'u erkektir. (%46,1).Mann Whitney U testi sonuçlarına göre [ $U_1(3512)=-2,183$ ;  $U_2(3221)=-2,283$ ;  $p<.05$ ] Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerinden istatistiksel olarak anlamlı dolaylı yaşantılar ve sözel ikna boyutlarında daha yüksek puanlar almıştır. Öğretmenlik deneyiminde fizyolojik ve duygusal durum boyutunda toplam öz-yeterlik boyutlarının genel toplamında istatistiksel olarak anlamlı bir

<sup>1</sup>Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, [yeliz.temlidurmus@usak.edu.tr](mailto:yeliz.temlidurmus@usak.edu.tr)

experiences factor. Kruskal Wallis H scores did not show statistically meaningful scores for teaching experiences effect on mastery experiences and verbal persuasion. On the other hand, Emotional and psychological states have statistically significant effect on sources of self-efficacy [H(1218)=7,198; p<.05]. The items emphasize “negative feelings like anxiety, sadness. Location did not show any statistically significant differences on total scores of self-efficacy sources and also four factors of it. Female classroom teachers are affected by verbal constructive/positive feedbacks on their profession than male classroom teachers schools administrators can use the finding to motivate them. Verbal persuasion can be used to create high expectations from themselves and recognize their educational products. The higher teaching experiences teachers have the lowest worries they have. Teachers in induction stage of teacher career cycle could be supported to decrease about their emotional-physiological concerns on teaching to support self-efficacy sources.

**Keywords:** Self-efficacy sources; classroom teachers; teaching experiences; gender.

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

## 1. Giriş

Öz-yeterlik kavramı, Bandura tarafından tanımlanan, sosyal-bilişsel kuramın temel kavramlarından biridir. Bandura (1997), özyeterlik kavramını hedeflere ulaşabilme potansiyeli ve bir hedefi gerçekleştirebilmek için yapılması gerekenleri organize etme olarak tanımlamıştır (Bandura,1997, p.3). Öz-yeterlik inancı, kişisel kazanımların, refahın ve motivasyonun temelini oluşturur. Bunu başarabilmenin bir yolu olarak da bireyler yüksek yeterlik hissettikleri alanlarda gönüllü görev alır, süreci etkili bir şekilde değerlendirir ve katılım sağlarlar (Pintrich ve Schunk, 2002). Bireyler, istedik sonuçlar elde edebileceği etkinliklere katılmak, kendilerini güvende ve yeterli hissettikleri etkinliklere zaman ayırmak isterler (Pintrich & Schunk, 2002). Hedeflere ulaşmada kararlı olunması, hata ve yenilgiyle başa çıkarak başarıya ulaşma inancı, öz-yeterliği yüksek bireylerin özellikleri arasındadır (Pajaras, 2002). İş sahibi bireylerin mesleğine yönelik olumlu tutumu ve problemlere yönelik yapıcı bakış açısı sayesinde çözüm odaklı olabilecekleri belirlenmiştir (Zeldin & Pajares, 2000). Emek verdikleri uğraşında bir sorunla karşılaşan bireylerden yüksek öz-yeterliğe sahip olanların çalışmayı bırakmadıkları, uygun çözümler aradıklarını ve etkinliğe devam ettikleri belirlenmiştir (Zeldin & Pajares, 2000). Yüksek öz-yeterlik bireyin iş-doyumunu olumlu etkilemekte, başarısını desteklemektedir (Gençtürk ve Memiş, 2010). Bireyler gerekli bilgi ve yeteneği taşımalarına rağmen inanç yetersizliğinden dolayı performansları olumsuz etkilenebilir (Usher ve Pajares, 2008). Yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler düşük öz-

ilişkisi bulunmamıştır. Kruskal Wallis H puanları performans başarıları ve sözel ikna boyutlarında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. fizyolojik ve duygusal durum öğretmenlik deneyimiyle ilişkili bulunmuştur [H(1218)=7,198; p<.05]. Bu boyutun maddeleri incelendiğinde endişe, korku, gibi olumsuz Kabul edilebilecek durumların öğrenme ortamında yaşanmasının deneyimle azaldığı sonucuna varılabilir. Kadın sınıf öğretmenleri sözel ikna boyutundan istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilenmekte olduğundan okul yöneticileri/müdürlerin sözel iknayı öğretmenlerin motivasyonunu artırmada kullanabileceği düşünülebilir. Bu durumun öz-yeterlik kaynaklarını destekleyerek etkili bir öz-yeterlik hissiyle eğitim çıktıları desteklenebilir. Öğretmenlik deneyimi ve arttıkça öğretmenlerin öğrenme ortamında kaygılarının azaldığı belirlenmiştir. Mesleğine yeni başlayan öğretmenlerin duygusal-fizyolojik boyutta kaygıları olduğu çalışmanın bulguları arasındadır ve bu dönemdeki öğretmenlere motivasyon artırıcı destekler verilebilir.

**Anahtar Sözcükler:** Öz-yeterlik kaynakları; sınıf öğretmenleri; öğretmenlik deneyimi; cinsiyet.

yeterliğe sahip öğretmenlerden daha başarılılardır. Çünkü yüksek öz-yeterliğe sahip öğretmenler sınırlı yeteneğe sahip öğrencilerin ihtiyaçları ile daha yakından ilgilenirler (Ross ve Bruce, 2007). Ashton, Webb, and Doda (1983) yaptığı çalışmada bu durumu açıklarken düşük öz-yeterliğe sahip öğretmenlerin yüksek başarı gösteren öğrencilere odaklandığını belirtirken motivasyonsuz öğrencilere daha az zaman ve emek harcadıklarını vurgulamışlardır. Nedeni ise hayal kırıklığı beklentisidir. Oysa, yüksek yeterliğe sahip öğretmenler motivasyonsuz öğrencilere yönelik olumlu tutum sahibidirler, onlarla arkadaşça ilişki kurarlar ve onlardan yüksek akademik beklenti içindedirler.

Öğrenme-öğretme sürecini yöneten öğretmenlerin temel sorumlulukları arasında uygun yöntem ve tekniklerin seçimi, uygulanması, öğrencilerin öğrenmeye yönelik motivasyonlarının artırılması yer almaktadır. Bu sorumluluklar öğretmen öz-yeterliğinden direkt etkilenmektedir (Eker, 2014). Bu etkileşim çift yönlüdür. Düşük öğrenci motivasyonu da öğretmen öz-yeterliğini etkileyerek öğretim yeterliğinde etkili olmaktadır (Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2012). Tschannen-Moran ve Woolfolk geliştirdiği veri toplama aracında 3 boyut tanımlamıştır: Öğrenci Katılımı Sağlama, Öğretim Stratejilerinde Yeterlik ve Sınıf Yönetiminde Yeterlik (akt. Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). Bir başka deyişle bu üç boyutunun öğretmenlerin öz-yeterlik inancına yönelik etkisini açıkça ortaya koymuşlardır. Öz-yeterlik duygusu gelişmiş öğretmenlerin yüksek performans sergiledikleri, öğrenciden yüksek beklenti içinde oldukları ve motive etmede başarılı oldukları, öğrenme-öğretme sürecinin planlanmasında etkili oldukları ortaya konmuştur (Allinder, 1994).

Öğretmenlik mesleğinde öz-yeterlik inancına odaklandığımızda Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) başarılı bir öğretmen olarak isimlendirilebilmek için yapılması gerekenleri öğretmenin kendisinin gerçekleştirebileceğine yönelik inancı olarak tanımlamıştır. Bergman, McLaughlin, Bass, Paulty ve Zellman (1977, s. 137) öğretmen öz-yeterliği terimini kullanarak “öğrenci performansını etkilemek için ne derece kapasiteye sahip olduğuna dair inanç” tanımını yapmıştır. Bu deneyimlerin destekleyici ve geliştirici olması beklenir. Bireylerin başarı getiren deneyimleri öz yeterlik inançlarını artırırken başarısızlıkla sonuçlanan durumlar öz yeterlik inancını düşürmektedir (Usher ve Pajares, 2006).

Öğretmen öz-yeterliği dört temel kaynak ile ilişkilendirilmiştir (Bandura, 1986). *Performans başarılı* en etkili kaynak olarak açıklanmış ve bu kaynak bireyin olumlu veya olumsuz deneyimleri olarak açıklanmıştır. Öğretmenler bireysel performanslarını değerlendirerek yıkılması zor bir yeterlik yargısına ulaşırlar. Meslektaşlarının deneyimlerini gözlemleyerek ve değerlendirerek de öz-yeterlik geliştirilebilir. Bu etken *Dolaylı Yaşantılar* olarak isimlendirilir. Gözlemlenen birey, öz-yeterlik oluşturan bireye benzerliği ne kadar güçlüyse o oranda dolaylı yaşantılar etkili olacaktır. Bireyin ailesi, çalışma arkadaşları ve yakın arkadaşlarının dönütleri üçüncü öz-yeterlik kaynağını, *Sözel İken* etkenini oluşturur. Dördüncü ve son kaynak, bireyin öğretimle ilgili yaşadığı duygu durumu ve bu duygunun etkilediği fizyolojik durumla ilgili kaynak, *Fizyolojik ve Duygusal Durumlar* boyutudur (Bandura, 1997, s.79). Bu dört öz-yeterlik kaynağı Okutan ve Kahveci (2012) tarafından bireyin yaşadığı deneyimler, ailesinin uyarı ve desteği, psikolojik durumu ve yakın çevresinin deneyimleri olarak özetlenmiştir.

Huberman (1989) öğretmenlerin kariyer döngüsünü beş yıllık deneyimlere ayırmak yerine temel özellikleri göz önüne alarak oluşturduğu “Öğretmen Kariyer Döngüsü”nü ortaya koymuştur. Öğretmen kariyer döngüsünde temel vurgu hayat boyu süren bir sürecin kazanılan deneyime göre temel aşamalardan geçtiğidir. Kariyer döngüsünün ilk basamağı Kariyer Giriş Basamağı olarak isimlendirilmiştir ve mesleki deneyimin ilk 3 yılını kapsamaktadır. Farklı deneyimlerin kazanıldığı bu süreçte öğretmenler kendilerini yetkin hissederler. Üçüncü aşama öğretmenlik mesleğinin 7-18 yıllık deneyiminde bulunduğu aşamadır ve Deneme-Çeşitleme Aşaması olarak isimlendirilir. Yeterliği bir daha değerlendirme isteğinin bulunduğu son dönemdir. 19. ve 30. Yıllar arasında Durgun Dönem yaşanır ve Huzur dönemi olarak da adlandırılır. 31 yıllık deneyim dönemi ise İlişki Kesme Dönemidir. Uzaklaşma dönemi olarak açıklanır ve emeklilik dönemini vurgular (Huberman, 1989; Eros, 2011).

Türkiye’de mesleğe yeni başlayan öğretmen sayısına bakıldığında yani Kariyer Giriş Basamağında yer alan sınıf öğretmenlerinin yoğunlukta olduğu il Şanlıurfa ilidir. 2018 verilerine göre en fazla öğretmen Şanlıurfa iline atanmıştır. Atanan sınıf öğretmeni sayısı 3806’dır (MEB, 2018). Demografik özelliklerden yaşanan şehir, sosyal beklentiler, sosyal ve kültürel özelliklerin kişiliğe etkileri açısından önem taşımaktadır. Yaşamlarına yönelik olumlu duygulara sahip bireylerin etkili problem çözme yetenekleri sayesinde daha yüksek öz-yeterliğe sahip olmaları beklenebilir (Erol ve Avcı-Temizir, 2016). Uşak 3986 öğretmenin görev yaptığı 385 okulun var olduğu bir şehir iken Şanlıurfa 25734 kişilik öğretmen kadrosuna sahip 2262 okulun bulunduğu bir şehirdir. Dolaylı yaşantılar, mesleki tecrübe gibi alanlarda veri zenginliğinin olabileceği açıktır.

Özyeterlik inancı öğretmenin mesleki başarısı ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisi alanyazında ortaya konmuştur. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının cinsiyet, kıdem ve çalışılan şehir gibi değişkenlere göre incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algıları ne düzeydedir?

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algıları cinsiyet açısından farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algıları kıdem açısından farklılaşmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algıları çalışılan şehir açısından farklılaşmakta mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1.Araştırmanın modeli

Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik kaynaklarının cinsiyet, kıdem ve çalışılan şehir gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmesini amaçlayan bu araştırma tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelindeki çalışmalar, halihazırda bir durum, olgu ya da konunun betimlendiği araştırmaları kapsar (Neuman, 2009). Araştırmada sözü geçen öz yeterlik kaynakları çalışmanın bağımlı değişkenini; öğretmenlerin cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları şehir ise bağımsız değişkenlerini oluşturur.

### 2.2.Evren/ Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini Uşak ve Şanlıurfa’da görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ilinde devlet okullarında görevli 256894 sınıf öğretmeni görev yapmaktadır. Uşak ilinde ise tüm branşlarda görev yapan öğretmen sayısı 4400 olarak açıklanmıştır. Bu çalışmada örneklem evreni yansıtmamaktadır, genellebilirlik gayesi taşımamaktadır. Bu çalışma evreninden gönüllülük esasına uygun olarak uygun örneklem (kolay ulaşılabilir örneklem olarak da ifade edilir) yöntemiyle seçilen 128 sınıf öğretmeni temsil etmektedir. Uygun örneklem, çalışma için uygun bireylerden ulaşan bir gruba ulaşmanın zor olduğu durumlarda tercih sebebidir (Fraenkel & Wallen, 2003, p. 103). İki yüksek lisans öğrencisinin katılımlarıyla öğretmenlerin çalıştıkları okullar ziyaret edilmiş ve çalışmaya katılımları talep edilmiştir. Çalışmaya 69 (%53,9) kadın ve 59 (% 46,1) erkek öğretmen olmak üzere 128 sınıf öğretmenin gönüllü katılımı sağlanmıştır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo.1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Demografik Özellikler

<b>Cinsiyet</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Kadın	69	53,9
Erkek	59	46,1
<b>Deneyim</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
0-3 Yıl	33	21,8
4-6 Yıl	14	10,9
7-18 Yıl	67	52,3
19 Yıl ve Üzeri	14	10,9
<b>Şehir</b>	<b>n</b>	<b>%</b>
Uşak	74	57,8
Şanlıurfa	54	42,2
<b>Toplam</b>	128	100

Katılımcıların cinsiyetlerinin yanında, mesleki deneyimleri incelendiğinde en yüksek oranda (%52,3) 7-18 yıl arasında deneyime sahip oldukları görülmektedir. 0-3 yıl arası deneyime sahip olan katılımcıların oranı ise %25,8'dir. 19 yıl (n= 14) ve üzeri deneyime sahip katılımcılar örneklemin %10,9'unu oluşturmaktadır. Uşak'ta yaşayan katılımcıların oranı %57,8, Şanlıurfa'da yaşayan katılımcıların oranı %42,2'dir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

#### *Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği*

Araştırmada temel inceleme konusu olan öz yeterlik kaynaklarını belirlemek için Kieffer ve Henson (2000) tarafından geliştirilen Çapa-Aydın, Uzuntiryaki, Temli ve Tarkin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz-yeterlik Kaynakları Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 27 maddeden oluşan 7 dereceli (1=Kesinlikle Doğru Değil ve 7=Her zaman Doğru) ölçekte Bandura'nın (1997) öne sürdüğü performans başarıları (9 madde), dolaylı yaşantılar (9 madde), sözel ikna (10 madde) ve fizyolojik ve duygusal durum (7 madde) öz-yeterlik kavramının 4 temel kaynağı olarak gösterilir. Ölçeğin alt-boyutlarının Cronbach alfa katsayıları 0,75 ile 0,78 arasında değişmektedir. Türkçe uyarlaması Çapa-Aydın, Uzuntiryaki- Kondakçı, Temli ve Tarkin (2013) tarafından gerçekleştirilmiş, pilot çalışmanın da yapıldığı uyarlamada asıl çalışma sonucunda uyum indeksleri şu şekilde sunulmuştur: ( $\chi^2(318) = 757,262$ ,  $CFI = 0,98$ ,  $NNFI = 0,97$  ve  $RMSEA = 0,068$ ).

Sonuçların yorumlanabilmesi için örnek maddeler ve yüklendiği boyutlar aşağıda sunulmuştur:

Boyutlar (Faktörler)	
Boyut	Örnek Madde
Performans Başarıları	1.Öğretme konusunda birçok olumlu fırsatım oldu.
Dolaylı Yaşantılar	26.Etkili öğretim konusunda diğerlerinin önerilerinden çok şey öğrenirim.
Sözel İkna	3.Diğerlerinden aldığım övgüler daha iyi öğretmemi sağlıyor.
Fizyolojik ve Duyuşsal Durum	13.Hata yapma korkum öğretim yeteneğimi etkiler.

### Kişisel Bilgi Formu.

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem ve çalıştıkları şehirlerin yer aldığı kişisel bir bilgi formu sunulmuştur.

## 2.4. Verilerin analizi

Birinci alt probleme yanıt aramak için betimsel istatistiklerden (frekans, ortalama vb.) yararlanılmıştır. Ölçekten alınan puanların değerlendirilmesinde 7’li likert tipinde bir skala aralığı hesaplanmıştır. Ölçek 7li likert tipinde aralıklı bir yapıda olduğu için maksimum puan (7) ile minimum puan (1) Aralığındaki ranj (6) aralık sayısına bölünmüştür (0,85). Bu işlem sonucunda ölçeğin derecelendirilmesinde bir tepki aralıkları belirlenmiştir. Düzey ve tepki aralığı şu şekilde sıralanmıştır: *Kesinlikle doğru değil* [1, 1,86], *Genellikle doğru değil* [1,87-2,73], *Bazen doğru* [2,74-3,60], *Ara sıra doğru* [3,61-4,47], *Çoğunlukla doğru* [4,48-5,34], *Genellikle doğru* [5,35-6,21] ve *Her zaman* [6,22-7,00].

Çalışmada elde edilen verilerin istatistiksel analizleri öncesinde veri setinin parametrik mi yoksa non-parametrik mi? sorusuna yanıt vermek gerekmektedir. Bunun için hangi istatistiksel testin uygun olacağına karar vermeden önce parametrik veri varsayımları olan (a) verinin normal dağılıma sahip olması, (b) varyansların homojenliği, (c) verilerin aralıklı ölçekleme yapısına sahip olması ve (d) bağımsızlık gibi parametrik veri varsayımları göz önüne alınır (Field, 2009, s. 132). Bu çalışmada değişkenlerin normal dağılımdan gelme durumları araştırılırken Kolmogorov – Smirnov testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar yorumlanırken anlamlılık düzeyi olarak 0,05 kullanılmış olup;  $p < 0,05$  olması durumunda değişkenlerin normal dağılımdan gelmediği,  $p > 0,05$  olması durumunda ise değişkenlerin normal dağılımdan geldikleri belirtilmiştir.

Veri setinin normal dağılıma uygun olduğu durumlarda parametrik testler (bağımsız t testi, tek yönlü Anova vb.), normal dağılıma uymadığı durumlarda ise parametrik olmayan testlerden (Mann Whitney, Kruskal-Wallis vb.) faydalanılmıştır. Özyeterlik kaynakları ölçeği toplamı ve alt boyutlarından elde edilen değerlere ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Normallik Testi Sonuçları, Veri yapısı ve Araştırma Soruları İlişkisi

	Kolmogorov-Smirnov			Verinin yapısı	Cinsiyet		Deneyim	Şehir
	Katsa	sd	p		Araş. Sor. 2	Araş. Sor. 3		
<b>Ölçek Toplam</b>	,035	128	,200*	Parametrik	Bağımsız t testi	ANOVA	Bağımsız t testi	
<b>Doğrudan Yaşantılar</b>	,096	128	,006	Non-parametrik	Mann Whitney U	Kruskal Wallis	Mann Whitney U	
<b>Dolaylı Yaşantılar</b>	,050	128	,200*	Parametrik	Bağımsız t testi	ANOVA	Bağımsız t testi	
<b>Sözel İkna</b>	,133	128	,000	Non-parametrik	Mann Whitney U	Kruskal Wallis	Mann Whitney U	
<b>Fizyolojik ve Duygusal Durumlar</b>	,093	128	,009	Non-parametrik	Mann Whitney U	Kruskal Wallis	Mann Whitney U	

Normallik testi sonuçlarına göre “Ölçek Toplam” ve “Dolaylı Yaşantılar” altboyutuna ait değerlerin istatistiksel olarak normal dağılıma uyduğu belirlenmiştir ( $p > 0,05$ ). Bu değişkenlerin normal dağılıma uymaları sebebiyle gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik yöntemlerden faydalanılmıştır. Diğer yandan, “Dolaylı Yaşantılar”, “Sözel İkna” ve “Fizyolojik ve Duygusal Durumlar” altboyutlarına ait değerler ise normal dağılıma uymamaktadır ( $p < 0,05$ ). Bu değişkenlerin normal dağılıma uymamaları sebebiyle gruplar arası karşılaştırmalarda parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

Birinci alt problemde hareketle sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin algılarının düzeylerini belirlemek için betimsel istatistik değerlerine bakılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin algı düzeylerini yansıtan frekans, ortalama, minimum/maksimum değerleri ile standart sapma değerleri aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

**Tablo 3.** Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin yanıtlara ait frekans, ortalama ve standart sapma değerleri

Özyeterlik kaynakları	n	Toplam	Ortalama	Min	Max	SS	Düzye
Doğrudan Yaşantılar	128	45,23	5,65	21	56	6,68	Çoğunlukla doğru
Dolaylı Yaşantılar	128	31,51	4,50	10	48	7,90	Çoğunlukla doğru
Sözel İkna	128	25,17	5,03	9	35	5,80	Çoğunlukla doğru
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	128	26,59	3,79	10	42	7,62	Ara sıra doğru
Ölçek	128	128,50	4,75	56	171	20,48	Çoğunlukla doğru
Toplam							

Ölçeğin puanlama skalasına dayalı olarak betimsel istatistikler sonucunda saptanan ortalama ve toplam puanlar incelenmiş ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarına ait algı düzeylerinin ne durumda olduğuna karar verilmiştir. Buna göre öz yeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile toplam algı deneyimleri çoğunlukla doğru olduğu yönündedir. Fizyolojik ve duygusal durumlarına ait deneyimleri ise ara sıra doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İkinci alt problemde hareketle sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu kapsamda Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutuna ait bağımsız t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır.

**Tablo 4.** “Öz yeterlik kaynakları toplam” ve “Dolaylı yaşantılar” Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre Bağımsız T Testi Sonuçları

Bağımlı değişken	Bağımlı değişken	n	Toplam	Mi n	Max	SS	t	p
Ölçek Toplam (1)	Kadın	69	133,20	76	171	19,50	2,890	0,005*
	Erkek	59	123,00	56	166	20,37		
	Toplam	128	128,50	56	171	20,48		
Dolaylı Yaşantılar (2)	Kadın	69	32,90	10	48	7,88	2,185	0,031*
	Erkek	59	29,88	14	47	7,68		
	Toplam	128	31,51	10	48	7,90		

Tablo 4’te görüldüğü gibi, Bağımsız t testi sonuçları, sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ve dolaylı yaşantılar boyutuna ait algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [ $t_{1(sd)}=2,890$ ;  $t_{2(sd)}=2,185$ ;  $p<.05$ ]. Bu sonuçlara göre kadın sınıf öğretmenlerinin [133,20] özyeterlik kaynaklarına ilişkin algı düzeylerinin erkeklerden [123,00] daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Benzer şekilde, kadın öğretmenlerin [32,90] erkek öğretmenlere [29,88] oranla öz yeterlik kaynaklarından olan dolaylı yaşantılar boyutuna ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

İkinci alt problemde hareketle sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar, sözel ikna ile fizyolojik ve duygusal durumlar boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Sınıf öğretmenlerinin “Doğrudan Yaşantılar” “Sözel İkna” ve “Fizyolojik ve Duygusal Durumlar” Toplam Puanlarına Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Özyeterlik kaynakları	Cinsiyet	n	Toplam	SS	Sıra Ort.	z	U	p
Dolaylı Yaşantılar (1)	Kadın	69	46,43	6,31	71,11	-	3512	0,029*
	Erkek	59	43,83	6,88	56,77	2,183		
	Toplam	128	45,23	6,68				
Sözel İkna (2)	Kadın	69	26,30	5,35	71,71	-	3221	0,017*
	Erkek	59	23,85	6,06	56,07	2,383		
	Toplam	128	25,17	5,80				
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	Kadın	69	27,57	8,17	70,12	-		0,063
	Erkek	59	25,44	6,81	57,92	1,857		
	Toplam	128	26,59	7,62				

Mann Whitney U Testi sonuçları sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarından dolaylı yaşantılar ve sözel ikna algı düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığını göstermektedir [ $U_{1(3512)} = -2,183$ ;  $U_{2(3221)} = -2,283$ ;  $p < .05$ ]. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin [46,43] dolaylı yaşantılar boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, erkeklerinkine [43,83] nazaran daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Aynı şekilde, kadın öğretmenlerin [26,30] öz yeterlik kaynaklarından sözel ikna boyutuna ilişkin algı düzeylerinin erkeklere [23,85] oranla daha yüksek olduğu da anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, fizyolojik ve duygusal durumların boyutunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı da tespit edilmiştir [ $p > .05$ ]. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durumlarının birbirine benzer, yani homojen yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

Üçüncü alt problem doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin öğretim deneyimi açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Bu teste ait sonuçlar Tablo 6'da yansıtılmıştır.

**Tablo 6.** Sınıf Öğretmenlerinin “Öz yeterlik Kaynakları Toplam Puanları” ve “Dolaylı Yaşantılar” Puanlarına Göre Tek Yönlü ANOVA Testi Sonuçları

Özyeterlik kaynakları	Öğretmenlik deneyimi	n	Ort. (M)	Mi n	Ma x	SS	F	p
Ölçek Toplam	0-3 Yıl	33	133,97	56	169	22,35	1,496	0,219
	4-6 Yıl	14	122,07	90	139	15,68		
	7-18 Yıl	67	128,09	76	171	20,27		
	19 Yıl ve Üzeri	14	124,00	97	168	19,80		
	Toplam	128	128,50	56	171	20,48		
Dolaylı Yaşantılar	0-3 Yıl	33	33,39	14	48	7,33	1,601	0,193
	4-6 Yıl	14	28,43	16	40	6,69		
	7-18 Yıl	67	31,60	10	47	8,22		
	19 Yıl ve üzeri	14	29,71	18	44	8,19		
	Toplam	128	31,51	10	48	7,90		



Tablo 6'daki ANOVA sonuçları sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin öğretim deneyimi açısından farklılaşmadığını göstermektedir [ $p>.05$ ]. Bu sonuç, 0-3 yıl, 4-6 yıl, 7-18 yıl ve 19 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin birbirine çok yakın, homojen yapıda olduğu söylenebilir.

**Tablo 7.** Sınıf Öğretmenlerinin “Doğrudan Yaşantılar” “Sözel İkna” ve “Fizyolojik ve Duygusal Durumlar” Toplam Puanlarının Öğretmenlik Deneyimine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Öz yeterlik kaynakları	Öğretim deneyimi	n	Ort. (M)	Min	Max	SS	Sıra Ort.	H	p
Doğrudan Yaşantılar	0-3 Yıl	33	45,36	21	55	7,01	67,08	2,774	0,428
	4-6 Yıl	14	43,86	33	53	6,47	56,82		
	7-18 Yıl	67	44,94	32	56	6,78	62,10		
	19 Yıl ve üzeri	14	47,71	37	54	5,57	77,54		
	Toplam	128	45,23	21	56	6,68			
Sözel İkna	0-3 Yıl	33	26,03	9	34	5,89	71,30	7,198	0,066
	4-6 Yıl	14	21,93	15	30	4,81	42,07		
	7-18 Yıl	67	25,16	11	35	5,61	63,85		
	19 Yıl ve Üzeri	14	26,43	15	35	6,71	74,00		
	Toplam	128	25,17	9	35	5,80			
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	0-3 Yıl	33	29,18	12	41	7,49	76,71	7,198	0,007*
	4-6 Yıl	14	27,86	15	35	7,24	72,11		
	7-18 Yıl	67	26,39	11	42	7,04	62,69		
	19 Yıl ve Üzeri	14	20,14	10	35	7,85	36,75		
	Toplam	128	26,59	10	42	7,62	1-4, 2-4, 3-4		

Kruskal Wallis H sonuçlarında görüldüğü gibi, öz yeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar ve sözel ikna boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin, sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimi açısından anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır [ $p>.05$ ]. Diğer yandan, fizyolojik ve duygusal boyutuna ait algı düzeylerinde öğretim deneyimine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır [ $H(1218)=7,198; p<.05$ ]. Öğretmenlik deneyiminde sıralı ortalamalarına bakıldığında 0-3 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olanlar sırasıyla 4-6 yıl, 7-18 yıl ve 19 yıl ve üzerinde olanlara nazaran fizyolojik ve duygusal durumlara ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Dördüncü alt problemde hareketle sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarına ilişkin algı düzeylerinin çalışılan şehir açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır. Bu bağlamda sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutuna ait bağımsız t testi sonuçları aşağıdaki tabloda yansıtılmıştır.

**Tablo 8.** “Öz yeterlik kaynakları toplam” ve “Dolaylı yaşantılar” Toplam Puanlarının Çalışılan Şehre Göre Bağımsız t Testi Sonuçları

Öz yeterlik kaynakları	Şehir	n	Ort. (M)	Min	Max	SS	t	p
Toplam puan	Uşak	74	128,38	90	171	20,06	-0,078	0,938
	Şanlıurfa	54	128,67	56	166	21,23		
	Toplam	128	128,50	56	171	20,48		
Dolaylı Yaşantılar	Uşak	74	31,51	10	48	7,61	0,009	0,992
	Şanlıurfa	54	31,50	14	47	8,37		
	Toplam	128	31,51	10	48	7,90		

Bağımsız t testi sonuçları öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantıları boyutuna ilişkin algı düzeylerinin sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları şehre göre anlamlı bir şekilde farklılaşma olmadığını göstermiştir [ $p > .05$ ]. Bu sonuca göre Uşak ve Şanlıurfa şehirlerinde çalışan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam ve ile dolaylı yaşantılar boyutuna ilişkin algı puanlarının çok yakın ya da benzer olduğu söylenebilmektedir.

**Tablo 9.** Sınıf Öğretmenlerinin “Doğrudan Yaşantılar” “Sözel İkna” ve “Fizyolojik ve Duygusal Durumlar” Toplam Puanlarının Çalışılan Şehre Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Öz yeterlik kaynakları	Şehir	n	Ort. (M)	Min	Max	SS	Sıra Ort.	z	p
Doğrudan Yaşantılar	Uşak	74	45,22	32	56	6,98	63,76	-0,263	-0,797
	Şanlıurfa	54	45,26	21	56	6,33	65,51		
	Toplam	128	45,23	21	56	6,68			
Sözel İkna	Uşak	74	25,62	15	35	5,31	66,65	-0,769	0,442
	Şanlıurfa	54	24,56	9	35	6,40	61,56		
	Toplam	128	25,17	9	35	5,80			
Fizyolojik ve Duygusal Durumlar	Uşak	74	26,03	10	42	7,90	61,87	-0,939	0,348
	Şanlıurfa	54	27,35	11	41	7,22	68,10		
	Toplam	128	26,59	10	42	7,62			

#### 4. Tartışma ve sonuçlar

Öz-yeterlik bireyin kapasitesinin ölçülmesine odaklanır ve öz-güven, kendinden hoşnut olma gibi kavramlardan ayrıldığı nokta kapasitenin ölçülmesine dayanmasıdır (Bandura, 1997). Bu memnun olma durumunun kaynaklarını araştırmak için özyeterlik Kaynakları Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Öz yeterlik kaynaklarından performans başarıları (doğrudan yaşantılar), dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile toplam algı deneyimleri çoğunlukla doğru olduğu yönündedir. Bir başka deyişle ölçek maddelerinde yer alan durumların çoğunlukla gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Babaoğlu ve Korkut (2010) 401 sınıf öğretmeniyle yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin oldukça yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını belirlemiştir. Ölçümler katılımcı beyanına bağlı olduğu göz önüne alındığında öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu açıktır. Bu çalışmada Fizyolojik ve duygusal durumlarına ait deneyimleri ise ara sıra doğru olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Duygusal durumlar olarak bazı kaynaklarda kısaltılan bu boyutta yer alan maddelere örnek olarak: “4. Madde Öğrencilere yanlış bilgi aktardığımda kaygılanırım” maddesi gibi istenmedik duygu durumları vurgulanmıştır.

Doğrudan yaşantılar olarak da ifade edilen Performans başarıları belirli bir alana özgü öz-yeterlik inancını yordamaktadır (Britner & Pajaras, 2006). Sosyal Bilişsel öğrenme kuramı öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylerin doğrudan yaşantı geçirmesinin şart olmadığını, dolaylı yaşantılarla da öğrenilebileceğini vurgular (Gültekin, 2014, s.117). Doğrudan yaşantının önemini vurgulayan Güneri ve Arslan (2018) öz-yeterlikle ilgili en güçlü ilişkinin öz-yeterlik kaynaklarından doğrudan yaşantılar olduğunu vurgulamıştır. Bu araştırmada doğrudan yaşantılara ait ortalama

diğer boyutlar içinde de en yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum öğretmenlikte deneyim kazanmanın yeterliğe yönelik önemini vurgulamıştır.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ve dolaylı yaşantılar boyutuna ait algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir [ $t_{1(sd)}=2,890$ ;  $t_{2(sd)}=2,185$ ;  $p<.05$ ]. Bu sonuçlara göre kadın sınıf öğretmenlerinin [133,20] öz-yeterlik kaynaklarına ilişkin algı düzeylerinin erkeklerden [123,00] daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Mann Whitney U Testi sonuçları sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynaklarından dolaylı yaşantılar ve sözel ikna algı düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığını göstermektedir [ $U_1=-2,183$ ;  $U_2=-2,283$ ;  $p<.05$ ]. Bu sonuçlara göre kadın öğretmenlerin [46,43] dolaylı yaşantılar boyutuna ilişkin algı düzeylerinin, erkeklerinkine [43,83] nazaran daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Aynı şekilde, kadın öğretmenlerin [26,30] öz yeterlik kaynaklarından sözel ikna boyutuna ilişkin algı düzeylerinin erkeklere [23,85] oranla daha yüksek olduğu da anlaşılmaktadır. Diğer taraftan, fizyolojik ve duygusal durumların boyutunun cinsiyet açısından anlamlı bir farklılaşma olmadığı da tespit edilmiştir [ $p>.05$ ]. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin fizyolojik ve duygusal durumlarının birbirine benzer, yani homojen yapıda olduğunu söylemek mümkündür. Alanyazın incelendiğinde bu çalışmayla benzer bir şekilde kız öğrencilerin öz-yeterlik inancı kaynaklarının dört faktörün de İngilizce öğrenebileceklerine yönelik öz-yeterlik inançlarını erkek öğrencilere göre daha fazla etkilediği ortaya konmuştur (Güneri ve Arslan, 2018). Bu çalışmanın sonuçları cinsiyet ve fizyolojik ve duygusal durumlar boyut arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Cinsiyet öz-yeterlik araştırmalarında örnekleme-katılımcı özelliklerine göre farklılık göstermektedir. Alanyazında birçok çalışmada öğretmen öz-yeterliği ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır (Saracaloğlu, Karasakaloğlu, & Evin Gencil, 2010). Ercan-Özaydın, Cavaş ve Arslan-Cansever'in (2017) çalışmasında cinsiyetin öğretmen öz-yeterlik inancı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Benzer bir şekilde Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2009) ve ayrıca Kaya, Özdemir, Emre ve Kaya'nın (2011) öz-yeterlik çalışmalarında cinsiyet istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık ortaya koymamıştır. Bu farklılık öz-yeterlik konusunda farklı veri toplama araçlarının farklı maddelere sahip olması, katılımcı sayıları nedeniyle gerçekleşmiş olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmada sadece bir boyutta cinsiyet ve öz-yeterlik kaynakları arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Yukarıda da belirtildiği gibi bu çalışmada kaynaklara odaklanılmış, öz-yeterlik inancı değil kaynağı üzerinde durulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin öğretmenlik deneyimi açısından farklılaşmadığını göstermektedir [ $p>.05$ ]. Bu sonuç, 0-3 yıl, 4-6 yıl, 7-18 yıl ve 19 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimine sahip olan sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik kaynakları toplam puanları ile dolaylı yaşantılar boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin birbirine çok yakın, homojen yapıda olduğu söylenebilir. Diğer yandan, fizyolojik ve duygusal boyutuna ait algı düzeylerinde öğretmenlik deneyimine göre anlamlı bir farklılaşma olduğu saptanmıştır [ $H=7,198$ ;  $p<.05$ ]. Öğretim deneyiminde sıralar ortalamalarına bakıldığında 0-3 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip olanlar sırasıyla 4-6 yıl, 7-18 yıl ve 19 yıl ve üzerinde olanlara nazaran fizyolojik ve duygusal durumlara ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar mesleğinin ilk 3 yılında olan öğretmenlerin kaygılarının, endişelerinin daha belirgin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bu duyguların deneyim kazandıkça ortadan kalkması ve çözüm yollarının geliştirilmesi deneyimle birlikte olabilecek yeterliklerdir. Bu gerçek birçok eğitim kitabında vurgulanmaktadır. Bu nedenle alanyazınla uyumlu olduğu rahatlıkla söylenebilir. Benzer bir şekilde Saracaloğlu, Karasakaloğlu ve Evin Gencil'in (2010) çalışmasında kademelerin "öğrencilerin katılımını sağlama" altboyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu ortaya konulmuştur. Bu durumun da öğretmenin kaygılarını ortadan kaldıracığı açıktır. Barut (2011) öz-yeterlik çalışmasında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öz-yeterlikleri düzeyleri ile öğretmenlik deneyimi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin mesleğe başlamadan önceki öz-yeterliklerini boylamsal çalışmada araştıran Bümen ve Ercan-Özaydın (2013) öğretmenlik mesleğinin birinci yılının sonunda dikkat çekici istatistiksel yükselme gösterdiğini belirlemiştir. Hizmet öncesi dönem ve mesleğe başlanan ilk yılda deneyime bağlı bir

istatistiksel anlamlı fark çıkması deneyimin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen bu çalışmada sadece fizyolojik ve duygusal boyutuna öğretmenlik deneyimi anlamlı çıkmıştır. Katılımcıların mesleki deneyimleri birbirinden farklıdır. Bir çalışma boyutsal bir çalışma ve hizmet-öncesi dönemi içerirken bu çalışmada durum belirlemeye yönelik farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin öz-yeterliği araştırılmıştır.

Öz-yeterlik kaynakları genel toplamı, dolaylı yaşantılar, doğrudan yaşantılar, sözel ikna ve fizyolojik ve duygusal durumlar boyutlarına dair algı düzeylerinin görev yaptıkları şehre göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır [ $p > .05$ ]. Farklı illerde yapılan çalışmalar kullanılan ölçek ve öğretim alanına göre farklılıklar göstermektedir. Benzer bir şekilde Gökçer ve Karakaya Cirit (2018) tarafından yapılan bir çalışmada Elazığ ilinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öz-yeterlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark çıkmamıştır.

### Kaynakça

- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). A study of teacher's sense of efficacy Couse Pack-(Final report to the National Institute of Education, Executive Summary).
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. 30 Ekim 2018 tarihinde <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/088840649401700203> adresinden alınmıştır.
- Babaoğlu, E. & Korkut, K. (2010). The correlation between level of classroom teachers' self-efficacy beliefs and classroom management ability perceptions. İnönü University Journal of Faculty of Education, 11(1), 18 Eylül 2018 tarihinde <http://efdergi.inonu.edu.tr/article/view/5000004187/5000004700> adresinden alınmıştır.
- Barut, E. (2011). İlköğretim II. Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Ankara ili Örneği). Basılmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation. 1 Şubat 2019 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108330.pdf> adresinden alınmıştır.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-Efficacy beliefs of middle school students. Journal of research in science teaching, retrieved 09.17.2018 from <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/tea.20131>
- Erol, M. ve Avcı-Temizel, D. (2016). Eyleme geçiren bir katalizör "Öz Yeterlik Algısı": Üniversite öğrencileri üzerine bir inceleme. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(4), 5 Ekim 2018 tarihinde <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/2266-published.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Eros, J. (2011). The career cycle and the second stage of teaching: Implications for policy and professional development. Arts Education Policy Review, 112:2, retrieved 9.28.2018 from <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/10632913.2011.546683?needAccess=true>
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C. & Austin, S. (2012). Predicting extraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. Teaching and Teacher Education, 28(4), retrieved September 18, 2018 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X11001533?via%3Dihub>
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2003). How to design and Evaluate Research in Education. McGraw-Hill Higher Education: London.

- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 4 Ekim 2018 tarihinde <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1737> adresinden alınmıştır.
- Gökçer, N. ve Karakaya Cirit, D. (2018). Sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4 Ocak 2019 tarihinde <http://dSPACE.adiyaman.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/808/S%20n%20F%20%C3%B6%20retmenlerinin%20yeterlik%20d%C3%BCzeyleri.pdf?sequence=1> adresinden alınmıştır
- Gültekin, M. (2014). Sosyal Bilişsel Öğrenme Kuramı. (Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (Oral, ed.) 101-137.
- Güneri, B. ve Arslan, A. (2018). Öz Yeterlik inancı kaynaklarını belirleme ölçeğinin ortaöğretim öğrencilerine uyarlanması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 6, 5 Ocak 2019 tarihinde [https://www.researchgate.net/profile/Ali\\_Arslan9/publication/329947723\\_Oz\\_Yeterlik\\_Inanci\\_Kaynaklarini\\_Belirleme\\_Olceginin\\_Ortaogretim\\_Ogrencilerine\\_Uyarlanmasi-The\\_Adaptation\\_of\\_the\\_Scale\\_of\\_Determining\\_the\\_Sources\\_of\\_Self-Efficacy\\_for\\_Secondary\\_School\\_Students/links/5c24f7cc458515a4c7fbfb5f/Oez-Yeterlik-Inanci-Kaynaklarini-Belirleme-Oelceginin-Ortaoegretim-Oegrencilerine-Uyarlanmasi-The-Adaptation-of-the-Scale-of-Determining-the-Sources-of-Self-Efficacy-for-Secondary-School-Students.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Ali_Arslan9/publication/329947723_Oz_Yeterlik_Inanci_Kaynaklarini_Belirleme_Olceginin_Ortaogretim_Ogrencilerine_Uyarlanmasi-The_Adaptation_of_the_Scale_of_Determining_the_Sources_of_Self-Efficacy_for_Secondary_School_Students/links/5c24f7cc458515a4c7fbfb5f/Oez-Yeterlik-Inanci-Kaynaklarini-Belirleme-Oelceginin-Ortaoegretim-Oegrencilerine-Uyarlanmasi-The-Adaptation-of-the-Scale-of-Determining-the-Sources-of-Self-Efficacy-for-Secondary-School-Students.pdf) adresinden alınmıştır.
- Huberman, M. (1989). On teachers' careers: Once over lightly, with a broad brush. *International Journal of Educational Research*, 13(4), retrieved 9.28.2018 from <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0883035589900335>
- Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ. ve Kaya, O. N. (2011). Determination of pre-service information technology teachers' self-efficacy levels in technological pedagogical content knowledge. *International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS) Series*, Fırat Üniversitesi, Elazığ: Turkey.
- Kieffer, K.M. & Henson, R.K. (2000). Development and validation of the sources of Self-Efficacy Inventory (SOSI): Exploring a new measure of teacher efficacy. 20 Eylül 2018 tarihinde <https://eric.ed.gov/?id=ED445061> adresinden ulaşılmıştır.
- MEB (2018). Aydoğdu: En fazla öğretmen Şanlıurfa'ya atandı. 5 Ekim 2018 tarihinde <http://www.urfanatik.com/sanliurfa/aydogduen-fazla-ogretmen-sanliurfa-ya-atandi-h85708.html> adresinden alınmıştır.
- Okutan, M. ve Kahveci, A. (2012). İlköğretim Okul Müdürlerinin genel özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), retrieved 10,4,2018 from [http://www.kefdergi.com/pdf/20\\_1/20\\_1\\_3.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_3.pdf)
- Ross, J. & Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. 101(1), 50-60.
- Saracaloğlu, A.S., Karasakaloğlu, N. & Evin Gencel, İ. (2010). Türkçe öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 16 Eylül 2018 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/70212> adresinden alınmıştır.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran & Woolfolk (2001). [https://ac.els-cdn.com/S0742051X01000361/1-s2.0-S0742051X01000361-main.pdf?\\_tid=5703bcee-ade7-4fff-bde6-4fb36316dfad&acdnat=1537271113\\_f6e3173af2adb27c958b63af80667c96](https://ac.els-cdn.com/S0742051X01000361/1-s2.0-S0742051X01000361-main.pdf?_tid=5703bcee-ade7-4fff-bde6-4fb36316dfad&acdnat=1537271113_f6e3173af2adb27c958b63af80667c96) 18 Eylül 2018 tarihinde alınmıştır.

- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Secondary School Teachers' Self-Efficacy Beliefs. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(17), 18 Eylül 2018 tarihinde [https://www.researchgate.net/profile/Niyazi\\_Oezer/publication/285376012\\_Ortaogretim\\_ogretmenlerinin\\_oz-yeterlik\\_algilari/links/567b08f308ae197583813200.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Niyazi_Oezer/publication/285376012_Ortaogretim_ogretmenlerinin_oz-yeterlik_algilari/links/567b08f308ae197583813200.pdf) adresinden alınmıştır.
- Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-Efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 17 Eylül 2018 tarihinde <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654308321456> adresinden alınmıştır.
- Zeldin, A.L., & Pajares, F. (2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of women in mathematical, scientific, and technological careers.

### Extended English Summary

#### **Introduction**

Teaching self-efficacy is a concept to accept himself as being realized whatever necessities in a learning environment to learn by himself Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998). Mastery experiences, Vicarious Experiences, Verbal persuasion and Emotional and psychological states are defined as four factors that constitute sources of self-efficacy (Bandura, 1986). Low motivation affect on self-efficacy by effecting instructional qualified (Fernet, Guay, Senecal & Austin, 2012). Providing students's participation, Qualification in teaching strategies, and Qualification in classroom management (cited in Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya, 2005). In other words, these 3 factors constitute teachers' self-efficacy beliefs. Teachers with high self-efficacy, have high performance in learning environment, high expectations from students, succesfully motivate students, and a successful planner for learning-teaching process (Allinder, 1994). Turkish researchers use teaching experiences time as 5 year- intervals for experiences. Huberman (1989) define career cycle stage for teaching experiences. Novice teachers defined as teachers with 0-3 years teaching experiences. This stage was named as Career Entry Stage. Primary task is focusing on teaching and impact on students. 4-6 years of teaching experience is named as Stabilization Stage. They feel comfortable to deal with concerns during this stage. 7-18 years interval of teaching experience is named Experimentation-Diversification Stage. New teaching approaches are used in this stage. 19-30 years interval in teaching profession is named as Serenity Stage. They feel relax in learning environment. The last stage is 31 and more years experiences and is named as Disengagement Stage. In this study the last stage is ignored because of number of the participants in this stage.

The aim of the study is to clarify classroom teachers' self-efficacy sources perception. Four factors of self-efficacy and general total values based on various variables. Independent variables are gender, teaching experiences, and cities where participant work in.

#### **Method**

In this quantitative survey study, convenient sampling was used. Self-efficacy is affected by instructional methods used by teachers, materials and infrastructure of learning environments. That is why author determine easily accessible two cities to compare different locations and opportunities. In total of 128 volunteer classroom teachers, 69 female participants (53.9%) and 69 male participants (46.1%) participated in the study. The most novice teachers in Turkey started their teaching profession in Şanlıurfa City. Based on Convenience Sampling, Uşak where the author work and Şanlıurfa was determined as two cities to compare.

## Findings

Findings show female teachers have statistically significant higher scores on vicarious experiences and verbal persuasion than male participants according to Mann Whitney U test results [ $U_1(3512)=-2,183$ ;  $U_2(3221)=-2,283$ ;  $p<.05$ ]. Teaching experiences showed statistically significant results about emotional and physiological factor. Teaching experiences did not have statistically significant effect on total scores of self-efficacy sources and also vicarious experiences factor. Kruskal Wallis H scores did not show statistically meaningful scores for teaching experiences effect on mastery experiences and verbal persuasion. On the other hand, Emotional and psychological states have statistically significant effect on sources of self-efficacy [ $H(1218)=7,198$ ;  $p<.05$ ]. As for stages of teaching experiences, means of the stages and teaching experiences results showed that teachers with 0-3 years of teaching experiences have more scores about the factor of emotional and physiological states when compared to 4-6 years, 7-18 years, and also 19 year and more years of experiences in teaching field.

The items emphasize “negative feelings like anxiety, sadness. Location did not show any statistically significant differences on total scores of self-efficacy sources and also four factors of it. In other words, location where classroom teachers work in have similar perceptions based on total scores of self-efficacy sources and vicarious experiences.

## Conclusion

Gender was determined as independent variable in various studies. None of them is related to sources of self efficacy but they are related to self-efficacy towards instructional methods, classroom management or other educational aspects in learning environment. Students' gender also determined in various studies on learning of some certain subjects/fields. According to results of this study, female classroom teachers are affected by verbal constructive/positive feedbacks on their profession than male classroom teachers. Schools administrators can use the finding to motivate them. Verbal persuasion can be used to create high expectations from themselves and recognize their educational products. The higher teaching experiences teachers have the lowest worries they have. Teachers in induction stage of teacher career cycle could be supported to decrease about their psychological concerns on teaching to support self-efficacy sources. The number of participants and location where data-set was constructed are very limited. The results cannot be generalized to Turkey or two cities. Future studies can make certain suggestions for increasing self-efficacy of teachers. Students' self-efficacy sources may help educators to design supportive environment to increase their self-efficacy especially in certain learning fields such as Mathematics, Physics or History.