

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan: Emre ÖZERKAN
Danışman: Yrd.Doç.Dr.Ethem Nazif BAYAZITOĞLU

**Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı için öngördüğü
YÜKSEK LİSANS TEZİ
olarak hazırlanmıştır.**

**Edirne
Trakya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Haziran, 2007**

TEŞEKKÜR

“Öğretmenlerin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki” başlıklı bu araştırma birçok kişinin katkısıyla gerçekleştirilmiştir.

Öncelikle, araştırmanın planlanmasından, uygulama ve düzeltisine dek her aşamasında büyük desteğini gördüğüm ve birlikte çalışmaktan her zaman büyük mutluluk duyduğum değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Ethem N. Bayazıtöğlü’na,

Geliştirdikleri ölçekleri kullanım izni veren Prof.Dr. Nuray Senemoğlu ve Yrd.Doç.Dr. Neşe Şeker Özkal’a,

Araştırmanın veri girişi ve analizinde büyük emeği olan Tülin Otbiçer Acar, Muhammed Yıldırım ve Yrd.Doç.Dr. F. Nesrin Turan’a,

Haftalar süren uygulamalar boyunca yaptığım “devamsızlıkları” anlayışla karşılayan değerli yöneticilerim Fatma Günal, Halil Altuğ ve Fügen Gökay’a,

Başım her sıkıştığında kapısını çaldığım, yoğun işleri arasında bana büyük destek verip, yol gösteren, can dostum Dr. S. Egemen İmre’ye,

Yaşamım boyunca tüm olanaklarıyla bana destek olan değerli anne ve babama, tezin tüm sıkıntısını benimle birlikte göğüsleyip, güzel varlığıyla bana güç veren sevgili eşim Hürrem’e sonsuz teşekkür ederim.

Değerli Hocam İlksen Tuncay’ın Anısına....

ÖĞRETMENLERİN ÖZ-YETERLİK ALGILARI İLE ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Hazırlayan: Emre ÖZERKAN

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

Tarama modelindeki bu araştırma, 2005 - 2006 öğretim yılı II. yarısında Edirne İli Merkez İlçedeki İlköğretim I. Kademe okullarında görev yapan 62 (41 kadın, 21 erkek) sınıf öğretmeni ve sınıflarında öğrenim görmekte olan 1515 (749 kız, 766 erkek) 5. sınıf öğrencisinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmada veri, Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve Özkal (2000) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği” ile toplanmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin 5. sınıf I. Dönem Sosyal Bilgiler dersi başarı durumları da kaydedilmiş ve karşılaştırmalarda kullanılmıştır.

Elde edilen veri, bilgisayarda SPSS 14.0 İstatistik programında Aritmetik Ortalama, Standart Sapma, Korelasyon, bağımsız gruplarda t testi, kullanılarak çözümlenmiştir.

Araştırma sonunda öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ve ders başarıları ile cinsiyetleri ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, öğretmen öz-yeterlik algısı ile cinsiyet arasındaki farkın anlamlı olmadığı; öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Öz-yeterlik Algısı, Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı

THE RELATIONSHIP BETWEEN THE TEACHER SELF-EFFICACY
AND THE STUDENTS SOCIAL STUDIES SELF-CONCEPT

Prepared by: Emre ÖZERKAN

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relationship between the teachers' self-efficacy and students' social studies self-concept.

This research is a descriptive survey. Participants were 62 (41 females and 21 males) primary 5th grade teachers and 1515 (749 females, 766 males) students in their classrooms in central Edirne, during the second term of the 2005/2006 school year.

Teacher self-efficacy was measured by using "Teacher Self-efficacy Scale" developed by Senemoğlu (2006) and students' social studies self-concept was measured by using "Social Studies Self-concept Scale" developed by Özkal (2000). 5th grade students' 2005/2006 school year first term social studies course marks were also collected and analyzed.

The data obtained was analyzed by using the statistical analysis software SPSS 14.0 employing Mean, Standart Deviation, Linear Correlation and Independent Samples t-Test techniques.

Findings of this research show a weak, yet positive correlation between teachers' self-efficacy and students' social studies self-concept. The results also provided evidence for a significant change in students' social studies self-concepts and achievements with respect to the gender of the student and the level of teachers' self-efficacy. Conversely no significant change in teachers' self-efficacy with respect to neither gender, nor teaching experience was found.

Keywords: Teacher Self-efficacy, Social Studies Self-concept

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iii
İÇİNDEKİLER	iv
ŞEKİLLER LİSTESİ	vi
TABLolar LİSTESİ	vii
BÖLÜM I GİRİŞ	1
Problem.....	1
Amaç.....	3
Önem	3
Problem Tümcəsi	4
Alt Problemler.....	4
Sınırlılıklar.....	5
Sayıtlılar	5
Tanımlar	6
Kısaltmalar	6
İlgili Araştırmalar	7
Öğretmen Öz-yeterliği ile İlgili Araştırmalar	7
Öğretmen Öz-yeterliğinin Tanımlanması ve Ölçülmesine İlişkin Araştırmalar:....	7
Denetim Odağı Kuramına Dayalı Çalışmalar.....	7
Sosyal Bilişim Kuramına Dayalı Çalışmalar.....	8
Öğretmen Öz-yeterliğinin Gelişimi ve Önemine İlişkin Araştırmalar	10
Akademik Benlik Kavramı ile İlgili Araştırmalar	18
Akademik Benlik Kavramının Temel Nitelikleri ve Oluşumunu İnceleyen Araştırmalar	18
Toplumsal Karşılaştırmaların Akademik Benlik Kavramına Etkisini İnceleyen Araştırmalar	20
Akademik Benlik Kavramı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar	22
BÖLÜM II İLGİLİ ALANYAZIN	28
Öğretmen Özyeterlik Algısı	28
Öz-yeterlik Nedir?.....	28
Öz-Yeterlik Algısının Önemi	30
Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler	32
Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Nedir?.....	34
Öğretmen Öz-yeterlik Algısının Önemi	38
Akademik Benlik Kavramı	40
Benlik Kavramı	40
Benlik Kavramının Boyutları.....	42

Akademik Benlik Kavramı	43
Akademik Benlik Kavramının Gelişimi ve Önemi	47
Akademik Benlik Kavramı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki	48
Toplumsal Karşılaştırmaların Akademik Benlik Kavramına Etkisi	52
Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı	56
Sosyal Bilgiler Öğretimi	57
Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi	57
Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı	59
Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi	61
Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları	63
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Nasıl Bir Öğretmen?	66
BÖLÜM III ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	70
Araştırma Modeli	70
Evren ve Örneklem	70
Evren	70
Örneklem	71
Veriler ve Toplanması	73
Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği	73
Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği	73
Verinin Toplanması	74
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması	74
BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM	75
İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları	75
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları	77
İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki	79
İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Düzeylerine Göre Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları	81
Cinsiyete Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları	82
İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişki	83
Cinsiyete Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları ..	84
İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Mesleki Deneyimleri Arasındaki İlişki	85
BÖLÜM V SONUÇLAR VE ÖNERİLER	86
Sonuçlar	86
Öneriler	90
KAYNAKÇA	91
EKLER	112
Ek 1. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler)	112
Ek 2. Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği (Örnek Maddeler)	113
Ek 3. Araştırma Uygulamalarına İlişkin Valilik İzin yazısı	114

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.1 Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı.....	37
Şekil 1.2 Shavelson, Hubner ve Stanton Sıradizinsel Benlik Kavramı Modeli.....	42
Şekil 1.3 Marsh, Byrne ve Shavelson Akademik Benlik Kavramı Modeli (Akademik Benlik Kavramı Kolu).....	45
Şekil 1.4 Marsh I / E Modeli	53
Şekil 1.5 Büyük Balık, Küçük Göl Etkisi.....	55
Şekil 1.6 Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsadığı Alanlar.....	58

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.1 Farklı Öz-yeterlik Algısı ve Sonuç Beklentisi Düzeylerinin Bir Fonksiyonu Olarak Davranışsal ve Duygusal Tepkiler.....	35
Tablo 1.2 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Programlarının Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması.....	64
Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve 2005-2006 Öğretim Yılı Birinci Dönem Sosyal Bilgiler Başarı Durumlarına Göre Dağılımları	71
Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 2005-2006 Öğretim Yılı Birinci Dönem Sosyal Bilgiler Başarı Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımları	72
Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan İlköğretim 5.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	72
Tablo 4.1 Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar.....	75
Tablo 4.2 Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar.....	77
Tablo 4.3 İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki.....	79
Tablo 4.4 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramlarının, Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	80

Tablo 4.5 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarılarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Düzeyine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.6 İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	82
Tablo 4.7 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişki.....	83
Tablo 4.8 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	84
Tablo 4.9 İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Mesleki Deneyimleri Arasındaki İlişki.....	85

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bandura (1986), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan çok, insanların doğru olduğuna inandıkları şeye dayandığını belirtmiştir. Bu nedenle, insan davranışlarını doğru yorumlayabilmek için, bu eylemlerin altında yatan düşünsel süreçlerin anlaşılması büyük önem taşır. Öğrenme alanındaki çalışmalar da, buna koşut olarak, davranışçılıktan bilişselciliğe doğru uzanan bir çizgide ilerlemektedir (Ün-Açıkgöz, 2005: 211). Son 20-25 yılda, öğrenme ve öğrenmeyi etkileyen etmenleri inceleyen araştırmaların odak noktası, bireylerin gözlenebilen etkinliklerinden, yani davranışlarından çok, bu eylemlerin gerisinde yatan düşünsel süreçlere kaymıştır. Geçmişte, öğrenme ortamındaki öğretmen davranışıyla, öğrenci davranışları arasında zayıf düzeyde ilişkiler saptanabilirken, araya öğrenci ve öğretmen düşünce süreçlerinin eklenmesiyle, nedenleri belirsiz görünen pek çok olgu, açıklanabilir duruma gelmiştir. Öğretmen davranışlarının, öğrencinin düşünme ve karar verme süreçlerini etkilediği, bu bilişsel sürecin sonunda öğrencinin ortaya koyduğu davranışların da benzer biçimde, öğretmenin düşünce süreçlerini ve dolayısıyla davranışlarını etkilediği belirlenmiştir (Doyle, 1986).

Problem

Öğretmenin sınıfıçi davranışlarını, öğretime ve sınıf yönetimine ilişkin çeşitli kararlarını etkileyen en büyük etmenlerden birisi, kendi öğretimsel yeterliklerine olan güveni, bir başka deyişle öz-yeterlik algısıdır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998: 202-204). Yapılan araştırmalar, olumlu öz-yeterlik inançları taşıyan öğretmenlerin, öğrenci başarısını ve öğrenme güdüsünü olumlu yönde etkileyebileceklerini düşündüklerini; bu bağlamda, yeni yaklaşım ve teknikleri kullanmaya daha açık ve istekli olduklarını, sınıf yönetiminde daha az müdahaleci olup,

öğrencilerde özdenetim düzeneklerini geliştirmeye çabaladıklarını ve öğrencileri için yüksek beklentiler taşıdıklarını, sınıflarında yaşadıkları güçlükler karşısında daha kararlı ve direngen olduklarını göstermektedir (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005: 347). Öğretmenin sınıfıçi kararlarını, doğrudan ve dolaylı yoldan etkileyen (Raudenbush v.d., 1992) öğretmen öz-yeterliğinin, öğretmen davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğu savlanmıştır (Pajares, 1992).

Okuldaki öğrenme ortamının en önemli iki bileşeninden birisi öğretmen, diğeri de öğrencidir. Ün-Açıkgöz (2005: 103), öğretmen yeterliğinin etkili bir öğretme/öğrenme için gerekli, ancak yeterli olmadığını; etkililiğin, öğretmen-öğrenci etkileşiminin bir fonksiyonu olduğunu belirtmiştir. Öğretmen niteliklerine benzer biçimde, öğrenci nitelikleri de (Akademik ilgi, tutum, benlik kavramı, zeka düzeyi, öğrenme güdüsü, öğrenme stili vb.) öğrencinin düşünme süreçleri ve davranışlarını belirler. Araştırmalar, akademik ilgi, tutum, sınavlardan alınan notlar vb. öğrenci nitelikleri ve önemli bireylerden alınan dönütler, sınavlarda alınan notlar gibi dışsal etmenler arasında, akademik başarı ve öğrenme güdüsünün en güçlü yordayıcısının akademik benlik kavramı olduğunu göstermektedir (Marsh v.d., 2005; Byrne, 1996; Marsh, 1993; Marsh ve Craven, 1997). Bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısı olarak tanımlanan (Hattie, 1992) akademik benlik kavramı, kimliği oluşturan temel niteliklerden birisi olan benlik kavramının akademik yüzünü oluşturur. Akademik benlik kavramı öğrencinin akademik başarısını ve öğrenme güdüsünü, başarı beklentisi, başarıya verdiği değer, ders seçimleri, akademik ilgi, derslere ilişkin hedefler, başarı/başarısızlık yüklemeleri, derse katılım, öğrenme çabası gibi birçok önemli değişkene etki ederek belirler (Marsh, Chessor, Craven ve Roche, 1995; Marsh ve Craven, 1997; Pajares ve Schunk, 2002). Öğretimin ilk yıllarında, derslere, okula ve öğretime yönelik daha genel yargılardan oluşan akademik benlik kavramı, yaş ve öğrenim düzeyi yükseldikçe, öğrenme alanlarına özgü alt boyutlarının (matematik benlik kavramı, anadili benlik kavramı vb.) gelişimiyle, çokboyutlu bir nitelik kazanır. Özellikle ilk ve orta okul yılları, akademik benlik kavramının oluşup biçimlenmeye başladığı dönemler olmaları bakımından, öğrencilerin akademik kimliklerinin, alışkanlıklarının oluşmasında çok önemli çağlardır (Byrne, Shavelson ve Marsh, 1992). Okulda elde edilen başarı / başarısızlık deneyimleri, öğretmenlerden alınan çok çeşitli dönütler, kendi akademik yeterliklerini yaşıtlarıninkilerle karşılaştırma gibi süreçler,

akademik benlik kavramının temel kaynaklarını oluşturur (Byrne, 1996). Öğretmenlerin sınıfıçı kararlarının kaynakları incelendiğinde, öğretmenin öğretime ilişkin düşünme ve karar verme süreçlerinin, öğrencilerinin biliş düzeyi, akademik başarıları ve başarıyla ilintilendirilen diğer niteliklerine ilişkin varsayımlarından açıkça etkilendiği saptanmıştır (Hoge ve Coladarcı, 1989'dan akt: Dickhauser, 2005). Öğretmenin, öğrencilerinin sınıfıçı davranışlarını ve öğrenme çabalarını etkileyen (Wigfield ve Karpathian, 1991) benlik kavramlarına ilişkin yargılarının doğruluğu da, öğrencilerinin öğrenmeye ilişkin çeşitli seçimleri, çabaları ya da ilgisizlikleri gibi davranışlarını doğru yorumlayabilmesi açısından büyük önem taşır. Ancak araştırmalar, öğretmenlerin öğrencilerinin benlik kavramlarını puanladıkları ölçeklerden elde edilen değerler ile öğrencilerin kendini betimleme ölçeklerinden elde edilen değerler arasında $r=0.29$ ile 0.34 arasında değişen zayıf-orta düzeyde ilişkiler olduğunu ortaya koymuştur (Marsh ve diğ., 1984). Bu tablo, öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenme güdüsü ve akademik başarıları açısından en belirleyici niteliği olan benlik kavramlarına ilişkin doğru yargılar geliştiremediklerini göstermektedir.

Yukarıda sözü edilen bulgular gözönüne alındığında, sınıfıçı öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlıklı yorumlayabilmek için, öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci akademik benlik kavramı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi büyük önem kazanmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, İlköğretim 5.sınıfta görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile sınıflarındaki öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır.

Önem

Yukarıda sayılan özellikleriyle, öğretmen öz-yeterlik algısı ve öğrenci akademik benlik kavramının, öğrenme ortamındaki öğrenci ve öğretmen düşünme süreçleri ve davranışlarının temel belirleyicilerinden olduğunu söylemek yanlış olmaz. Öte yandan,

akademik benlik kavramı ile öğretmen düşünme süreçleri ve davranışları arasındaki ilişkileri inceleyen çalışmalar, alanyazında sayıca azdır. Yapılan bu araştırmanın, öğretmen ve öğrencilerin bu çok önemli iki niteliği arasındaki ilişkilerin aydınlatılmasına katkı sağlaması beklenmektedir.

Buna ek olarak, iki değişken arasındaki etkileşimin, eğitim sistemlerindeki farklılıktan ötürü uluslararası alanyazında (Türkiye'deki işlevi ve içeriği anlamında) yaygın olarak işlenmediği görülen, Sosyal Bilgiler dersi bağlamında ele alınmasının da, hem ilgili alanyazına hem de Sosyal Bilgiler dersinin öğretimine değerli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Öğretmen nitelikleri arasında bu kadar önemli etkileri bulunan öz-yeterlik algısının, meslekteki ilk yıllarda biçimlemeye başladığı ve bir kez yerleştikten sonra da kararlı, değişime karşı dirençli bir yapıya eriştiği bilinmektedir (Woolfolk-Hoy ve Spero, 2005: 345-347). Buna karşılık, ne öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, ne de meslekteki stajyerlik döneminde öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını geliştirecek özel bir çalışma yapılmamaktadır. Bu araştırma ile, öğretmen öz-yeterlik algısının önemine dikkat çekilmesi ve bu niteliğin gelişimini daha uzun erimde inceleyecek kapsamlı araştırmalara öncül bir katkı sağlanması amaçlanmaktadır.

Problem Tümcesi

Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problemler

- 1) Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- 2) Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 3) Öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ile sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları arasında bir ilişki var mıdır?
- 4) Öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 5) Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile mesleki kıdemleri arasında bir ilişki var mıdır?

Sınırlılıklar

Bu araştırma;

- 1- Edirne İli Merkez İlçesinde bulunan İlköğretim okulları ile,
- 2- Sosyal Bilgiler Dersi ile,
- 3- 2005-2006 öğretim yılı ile,
- 4- İlköğretim 5. sınıf öğretmenleri ve öğrencileri ile

sınırlıdır.

Sayıtlılar

1- Sosyal Bilgiler Karne Notları, öğrencilerin dersteki gerçek başarılarını yansıtmaktadır.

2- Araştırmanın örneklemini oluşturan sınıf öğretmenleri ve öğrenciler ölçeklerdeki soruları yansız olarak yanıtlamışlardır.

Tanımlar

Öz-yeterlik (Self-efficacy): Bireyin, belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri/süreçleri düzenleme ve yürütme becerisine ilişkin yargısı (Bandura, 1997: 2).

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı: Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istedik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargıları (Tschannen-Moran, v.d. 1998: 202).

Benlik Kavramı (Self-concept): Bireyin kendisiyle ilgili algı, duygu, düşünce ve tutumları (Açıkgöz-Ün, 2005: 44)

Akademik Benlik Kavramı (Academic Self-concept): Bireyin kendi akademik yeterliklerine ilişkin algısı (Hattie, 1992).

Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı (Social Studies Self-concept): Öğrencinin Sosyal Bilgiler dersi yeterliklerine ve kendisini bu derste akranlarına göre hangi düzeyde gördüğüne ilişkin algısı.

Kısaltmalar

I/E: (Internal/External) Marsh (1984)'ın bireylerin akademik benlik kavramına ilişkin yaptığı içsel/dışsal karşılaştırmaları açıklayan modeli

BFLPE: (Big Fish Little Pond Effect) Büyük balık küçük göl etkisi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, Öğretmen Öz-yeterlik Algısı ve Akademik Benlik Kavramına ilişkin yurtiçinde ve yurtdışında yapılmış yayın ve araştırmalara yer verilmiştir.

Öğretmen Öz-yeterliği ile İlgili Araştırmalar

Öğretmen Öz-yeterliğinin Tanımlanması ve Ölçülmesine İlişkin Araştırmalar:

Denetim Odağı Kuramına Dayalı Çalışmalar

Alanyazında öğretmen yeterliği ya da öz-yeterliği konusundaki araştırmalara bakıldığında, çalışmaların birbirinden farklı iki ekolde yürütüldüğü göze çarpmaktadır. Öğretmen öz-yeterliğinin ne olduğunu ve bu soruya verilen yanıtı koşut olarak, nasıl ölçülebileceğini ele alan çalışmalar ilgili alanyazında oldukça geniş yer tutmaktadır. Öğretmenin öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin gücüne ilişkin algılarını Rotter'ın (1966) Denetim Odağı (Locus of Control) kuramı ve Bandura'nın (1977, 1986) Öz-yeterlik (Self-efficacy) kavramına dayalı olarak inceleyen araştırmacılar farklı iki yaklaşım geliştirmişlerdir.

Bunlardan ilki, öğretmen yeterliği kavramının ilk kez ortaya atıldığı RAND araştırmacılarının çalışmalarıdır. McLaughlin ve Marsh (1978) ve Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, (1977) araştırmalarında, Rotter'ın (1966) Denetim Odağı Kuramı'nı temel almışlardır. Öğretmen yeterliğini, öğretmenin, öğrencilerinin öğrenmesini etkileyen değişkenler üzerinde algıladığı denetim odağı duygusu olarak tanımlayan bu çalışmalarda, iki maddeli bir ölçek kullanılmıştır. "RAND Maddeleri" olarak da bilinen bu iki madde; "Öğrencilerin edim ve güduları büyük oranda evdeki ortamlarına bağlı olduğu için öğretmenin yapabilecekleri fazla bir şey yoktur." ve "Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ya da güdüsüz öğrencilere bile ulaşabilirim" biçiminde tanımlanmıştır (McLaughlin ve Marsh, 1978: 85).

Öğretmenlerin bu iki maddeye ne derece katıldıklarını belirten yanıtlarının bileşkesi de, öğretmen, öğrencilerin öğrenmesine ilişkin denetim odağı duygusunun, bir başka deyişle, yeterlik algısının göstergesi kabul edilmiştir. RAND araştırmacılarının çalışmalarını, yine denetim odağı kuramına dayalı olarak geliştirilen Öğretmen Denetim Odağı Ölçeği'nin (Teacher Locus of Control-TLC Scale) kullanıldığı Rose ve Medway (1981) ve Öğrenci Başarısında Sorumluluk Ölçeği'nin (Responsibility for Student Achievement- RSA Scale) kullanıldığı Guskey (1981) araştırmaları izlemiştir. RAND ekolü olarak da bilenen bu yaklaşımı benimseyen araştırmacıların çalışmalarında ve kullandıkları ölçeklerde Weiner'in (1979, 2000) yükleme kuramının da izleri görülmektedir.

Guskey (1981) çalışmasında kullanılan 30 maddelik Öğrenci Erişisinde Sorumluluk Ölçeği'nde öğretmenlerden çeşitli durumların nedenini, 100 puanı “öğretmenin denetiminde” ve “öğretmenin denetimi dışındaki etmenlerin etkisiyle” biçiminde tanımlanan iki uç arasında dağıtarak açıklaması istenmiştir. Öğrenci başarı ve başarısızlığı da, Weiner'in (1979) yükleme kuramına uygun biçimde, öğretimsel yeterlikler, öğretim için ortaya konan çaba, öğretimsel işin zorluğu ve şans olmak üzere 4 nedene bağlanmıştır. Öğrenci Erişisinde Sorumluluk Ölçeği'nden elde edilen puan öğretmenin genel olarak öğrenci erişimine ilişkin algıladığı sorumluluğu, iki alt ölçek puanı da, öğrenci başarı ve başarısızlığında algılanan sorumluluğu ayrı ayrı göstermektedir. Guskey'in ölçeği, genellikle sözü edilen 100 puan, 10 puana sadeleştirilmiş sürümüyle kullanılmaktadır. Öğretmenin denetim odağı algısını ölçmeyi amaçlayan birçok maddede öğretmenden, öğrenme sürecinin belli bir ürün için içsel ya da dışsal yükleme yapması istenmektedir.

Sosyal Bilişim Kuramına Dayalı Çalışmalar

İkinci bir grup araştırmacı ise, Bandura'nın (1977 ve 1986) Sosyal Bilişim Kuramı'nda tanımlanan “öz-yeterlik” kavramından yola çıkarak, “öğretmen öz-yeterliliği” kavramını ortaya atmışlardır. Öğretmen öz-yeterliliğini, RAND ekolündekinden farklı olarak, öğrenme ürünleri üzerinde algılanan denetim olarak değil, öğretmenin, öğrenci başarısını ve güdüsünü geliştirmek gibi istendik öğrenme ürünlerini

oluşturmaya ilişkin kendi yeterliklerine yönelik yargıları olarak tanımlamışlardır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001).

Öğretmen yeterliğinin alana özgü olduğunu kanıtlamayı amaçlayan Ashton, Buhr ve Crocker (1984) çalışmasında öğretmenlerin, “Ashton Vignettes” adı verilen çeşitli örnek olaylardaki sonuç ve yeterlik beklentilerini ölçmeye yönelik 50 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Öğretmenlerin, sınıf ortamında karşılaştıkları çeşitli durumları simgeleyen maddelerin bir bölümünde öğretmenden, sözü edilen durumu yönetmekte ne kadar başarılı olabileceğini, ya da bu durumda meslektaşlarının geneline oranla daha etkili mi yoksa daha etkisiz mi olacağını geniş aralıklı bir ölçek üzerinde puanlaması istenmiştir. Öğretmenlerden ayrıca her bir durumda duyumsayacakları gerilim düzeyini de belirtmeleri istenmiş, ancak yeterlik ile gerilim düzeyi arasında, -.05 ile -.82 aralığında değişen oldukça tutarsız korelasyon değerleri bulunmuştur. Ashton ölçeği araştırmalarda yaygın olarak kullanılmamıştır.

Bandura akımının temsilcilerinden olan Gibson ve Dembo (1984) çalışmasında, “öğretmenin, en zor ya da en güdüsüz öğrencilere bile erişebileceklerine olan inancı” biçiminde tanımlanan öğretmen öz-yeterliğinin, bireysel öğretim yeterliği ve genel öğretim yeterliği olarak tanımlanan iki alt boyutu bulunduğu sayılına dayanan 22 maddelik bir ölçek geliştirmişlerdir. Bu ölçekte, öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ilişkin algılarını (bireysel öğretim yeterliği) ve bu yeterlikleri işkoşarak gerçekleştirecekleri öğretimin etkililiğine ilişkin beklentilerini (genel öğretim yeterliği) ölçen maddeler bulunmaktadır. Bu maddelerden elde edilen puanlar incelendiğinde, öğretmen öz-yeterliğinin yukarıda sözü edilen iki alt boyutu bulunduğunu, ancak bu boyutlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını göstermiştir. Nitekim öğretmenlerin, kendilerini öğretimsel açıdan çok donanımlı gördükleri halde, denetleyemedikleri, dışsal, olumsuz etkenleri göz önüne alarak öğretimin öğrenciye istedik niteliklerin kazandırılmasında tek başına yeterli olamayabileceğini düşünmeleri, sıklıkla karşılaşılan bir durumdur.

Şimdiye kadar sunulan örnek çalışmalardan da anlaşılacağı gibi, öğretmen öz-yeterlik algısı kavramının farklı kuramlar temelinde enine boyuna incelenmesiyle, varsıl bir alanyazın oluşmuştur. Öte yandan, öğretmen yeterliği kavramını tanımlamaya yönelik bu çalışmalar, birbirinden farklı tanımlar ve ölçekler önererek alanyazında bir

tür karmaşaya yol açmıştır. Alandaki tanım ve ölçümlere ilişkin karmaşayı gidermek amacıyla, Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998) çalışmasında döngüsel bir model geliştirmişlerdir. Araştırmacılar, öğretilerde yeterlik algısının oluşumu, değerlendirilmesi ve işkoşulmasını, Bandura'ya (1986, 1997) dayalı olarak açıklamışlardır. Modele göre, öğretilerde öz-yeterlik algısı, gerçekleştirilmesi amaçlanan öğretimsel işin niteliklerini de göz önüne alarak bilişsel işleme süreçlerinden geçirilmesiyle oluşmaktadır. Bu algının biçimlendirdiği öğretmen davranışlarından (birincil deneyim) ve diğer dönütlerden edinilen bilgiler, döngüsel sürece kaynak olarak geri beslenmektedir. Özetlemek gerekirse, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) modeli, öğretmen öz-yeterlik algısının hem sınıftaki öğrenme ortamını etkileyen hem de oradan elde edilen dönütlerden etkilenecek, kendini sürekli yenileyen bir doğası olduğunu ortaya koymuştur. Bu modele dayalı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen 24 maddelik, Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği (Teacher's Sense of Efficacy Scale – TSES), öğretmen öz-yeterliğini, katılımı sağlama yeterliği, öğretimsel uygulamalar yeterliği ve sınıf yönetimi yeterliği olmak üzere 3 alt boyutta incelemektedir. Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği, günümüzde öz-yeterlik araştırmalarında en yaygın olarak kullanılan veri toplama aracıdır.

Öğretmen Öz-yeterliğinin Gelişimi ve Önemine İlişkin Araştırmalar

Öğretmenin sınıfıçi düşünce süreçlerinin ve dolayısıyla davranışlarının temel kaynaklarından birisini oluşturan öğretmen öz-yeterlik algısı, alanyazında eğitim ve öğrenme ile ilgili çok sayıda değişkenle ilişkilendirilmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısının, öğrenci başarısı ve güdüsünü hangi öğrenci nitelikleri ya da düşünce süreçleri üzerinden etkilediğini araştıran ve bu değişkenler açısından önemini ortaya koyan çok sayıda çalışma yapılmıştır.

Ashton, Webb ve Doda (1983) çalışmasında, öğretmenlerin, öğrencilerinin öğrenmeleri üzerinde ne derece etkili olabileceklerine ilişkin inançlarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda, Öğretmenlerin yeterlik inançları ile öğrenci-öğretmen etkileşimi, öğrenci ders başarısı arasında güçlü ve olumlu yönde ilişkiler bulunduğu saptanmıştır. Güçlü yeterlik inançları taşıyan öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin beklentilerinin daha yüksek olduğu, öğrenme sürecindeki davranışlarını daha yakından izledikleri, öğretilere daha iyi odaklandıkları, sıcak, destekleyici bir sınıf iklimi oluşturdukları ve sonuçta

öğrencilerinin ders başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yeterlik inançlarının kaynakları araştırıldığında, okulda belirsizlik, olanaksızlık, ekonomik kazanç ve sosyal çevre eksikliği gibi etmenlerin yeterlik inançlarını zayıflattığı, buna karşılık, okulda takım çalışması, çoklu yaş gruplarıyla öğretim ve öğretmenlere karar alma ve uygulama erki verilmesinin, yeterlik inançlarını güçlendirdiği belirlenmiştir.

Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci nitelikleri ve öğrenme ürünleri üzerine etkisini farklı bir yaklaşımla ele alan Anderson, Greene ve Loewen (1988), öğretmen öz-yeterliğinin altboyutlarından birini oluşturan bireysel öğretim yeterliği düzeyinin, öğrencilerin düşünme süreçlerine, yeterlik algılarına ve başarılarına etkisini araştırmıştır. Gibson ve Dembo (1984) ölçeğini kullanarak, bireysel öğretmen yeterliği farklı düzeylerde olan öğretmenleri belirlemiş ve daha sonra da, alt ve üst düzeylerde bulunan öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencileri çeşitli nitelikleri açısından karşılaştırmıştır. Araştırma sonucunda, yüksek bir öğretmen öz-yeterlik algısının, öğrencilerin dil ve sosyal bilimler ders başarılarına olumlu katkılar sağladığı ve yeterlik algılarını geliştirdiği belirlenmiştir. Benzer biçimde, olumlu bir bireysel öğretim yeterliği algısının da, öğrencilerin akademik başarısını ve yeterlik algılarını yükselttiği görülmüştür.

RAND araştırmacıları Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman (1977); McLaughlin ve Marsh (1978) çalışmalarında da yüksek bir öğretmen öz-yeterlik algısının, öğrenci erişim düzeyinin yanı sıra, yürütülen devlet destekli projelerde hedeflere erişim düzeyine ve destek sona erdikten sonra da projelerin sürdürülmesine olumlu katkılar sağladığı bulunmuştur. Öğretmen öz-yeterliği ile öğrenci akademik başarısını ölçen standartlaştırılmış başarı ölçekleri olan Iowa Test of Basic Skills (Moore ve Esselman, 1992), Canadian Achievement Tests (Anderson, Greene ve Loewen, 1988) ve Ontario Assessment Instrument Pool (Ross, 1992) sonuçları arasında güçlü ve olumlu yönde ilişkiler saptanmıştır.

Midgley, Feldlaufer ve Eccles (1989) çalışmasında ise öğrencilerin öğrenme güdeleri ile öğretmen öz-yeterlik algısı arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmada, ilköğretim son sınıf ve lise birinci sınıfta matematik dersi veren öğretmenlerin, öğrencilerine ilişkin düşünceleri, öz-yeterlik algıları ve diğer nitelikleri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, lise birinci sınıfta ders veren öğretmenlerin,

liseye geçiş öncesi son sınıfta ders veren öğretmenlere göre, öğrencilerine daha az güvendiği, daha sıkı biçimde denetim altında tutulmaları gerektiğine inandıkları ve öz-yeterlik algılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Lisedeki ğretmenlerin, ergenliğe geçişten ötürü, öğrenme güdüleri ve diğer nitelikleri olumsuz yönde etkilenen öğrencilerden, akademik anlamda bir gelişim beklemedikleri, bu nedenle de sıkı biçimde denetlenmeleri gerektiğine inandıkları ortaya çıkmıştır.

Alanyazındaki ilgi çekici bir başka araştırma olan Soodak ve Podell (1993) alışmasında öğretmenlerin yeterlik inançlarının, çeşitli açılardan sorunlu öğrencilere bakışlarına ve onları sınıflarına katma ya da özel eğitime gönderme kararlarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin çocukların yaşadığı güçlükleri, üzerinde çalışılması ve aşılması gereken olağan durumlar olarak algıladıkları, buna karşılık öz-yeterlik algısı düşük öğretmenlerin ise, sorun yaratan öğrencilerin özel eğitime gönderme eğiliminde oldukları ortaya çıkmıştır.

Öğretmen yeterliğini etkileyen etmenleri belirlemeye yönelik bir başka çalışmada Moore ve Mary (1992), bireysel ve genel ğretim yeterliğinin, okuldaki öğrencilerin akademik başarı geçmişleri ve çalışma koşullarından etkilendiğini savlamıştır. Araştırma bulguları, okul koşullarının öğretmenlerin yeterlik algıları üzerinde önemli etkileri bulunduğunu göstermiştir. Etkili ğretimin önündeki engellerin azaldığı, öğretmenin sınıfına ilişkin karar alma ve uygulama yetkisinin olduğu, (eğitime odaklanmış) olumlu bir okul ikliminin, öğretmenin yeterlik algılarını olumlu yönde etkilediği; buna karşılık, başarı düzeyi düşük öğrencilerin bulunduğu okulların, öğretmenlerin okul atmosferine ilişkin olumsuz yargılar edinmelerine yol açtığı ve bunun da yeterlik algılarını düşürdüğü saptanmıştır. Araştırmacılar ğretmenlerin öz-yeterliklerini geliştirmek için, okullarda, öğretimsel etkinliklere ve ğretim programlarına ilişkin kararlarda öğretmenlerin daha çok yetki verilmesini ve öğretime odaklanmış olumlu bir çalışma ortamı oluşturulmasını önermişlerdir.

z-yeterlik algılarından etkilenen en önemli ğretmen davranışlarından biri de, sınıf yönetimi vb konudaki seçimleridir. Henson, (2001) alışmasında, stajyer öğretmenlerin yeterlik algıları ile sınıf yönetimine ilişkin inançları ve öğretimsel iş analizleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Eğitim Psikolojisi dersi alan stajyer öğretmenlerin katıldıkları çalışmada veri, ğretmen öz-yeterlik leği, sınıf yönetimine ilişkin inanç ve tutumlar envanteri ve öğretimsel iş analizi ölçekleri kullanılarak

toplanmıştır. Verinin çoklu değişken analizi ile incelenmesiyle, yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğretim ve sınıf yönetimi konusunda daha az müdahaleci davrandıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin sınıf yönetimine ve yürüttükleri öğretimsel işlere ilişkin düşünceleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Buna karşılık, öğretmenlerin, öğretimsel işlere ilişkin denetim odağı algıları incelendiğinde, öğretimin niteliğini artıran öğeleri kendi yeterliklerine, öğretime engel oluşturan durumları ise dışsal etmenlere yükleme eğiliminde oldukları açık bir biçimde belirlenmiştir.

Öğretmenlere çalışma ortamında çeşitli biçimlerde sağlanan desteğin, öz-yeterlik algılarını nasıl etkilediği de güncel bir çalışmada geniş bir şekilde ele alınmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002) araştırmasında, öğretmenlerin kullandıklarına sunulan kaynaklar ve gördükleri desteğin yeterlik inançlarını nasıl etkilediği ele alınmıştır. Öğretmenlerin yeterlik algıları ile öğretim materyallerinin varsıllığı, iş arkadaşları ve yöneticilerden alınan destek, öğrenci ailelerinden ve sosyal çevreden alınan destek arasındaki ilişki, 255 öğretmen üzerinde araştırılmıştır. Öğretmenlerin yeterlik algılarına ilişkin veri, 24 maddelik 9 aralıklı Öğretmen Yeterlik Algısı Ölçeği (Teacher Sense of Efficacy Scale –TSES) kullanılarak toplanmıştır. Araştırma çerçevesinde, öğretmenlerin, uzmanlık alanlarına, görevli oldukları okulların düzeyi (İlk-orta-lise), buldukları bölgeye (kentsel, banliyö, kırsal alan) ilişkin bilgiler de toplanmıştır. Araştırmanın sonucunda, deneyimsiz (mesleki kıdemi 5 yıldan az) ve deneyimli (mesleki kıdemi 5 yıl ya da daha çok olan) öğretmenlerin çeşitli kaynaklardan aldıklarına inandıkları desteğin orta düzeyde olduğu saptanmış ve gruplar arasında önemli bir fark bulunmamıştır. Buna karşılık, deneyimli öğretmenlerin işdoyumlarının daha yüksek olduğu ve daha çok öğretim materyaline sahip olduklarına ve yöneticilerinden daha çok destek gördüklerine inandıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmen yeterliği ile okulun bulunduğu konum arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin öz-yeterliğinin, görev yapılan okulun öğretim düzeyine göre (ilk-orta-lise) değişimi incelendiğinde, ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin, sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve çeşitli öğretim stratejilerini uygulama konularında kendilerine daha fazla güven duydukları belirlenmiştir. 5 yıldan çok deneyimli öğretmenlerin öz-yeterliklerinin, yeni öğretmenlere göre daha yüksek olduğu, yeterlik algısının mesleğin ilk yıllarında daha kararsız, değişken bir nitelik gösterdiği saptanmıştır. Araştırmacılar bu noktada, ABD’ de göreve başlayan öğretmenlerin % 25

inin ilk 3 yılın sonunda, %40'ının ise meslekte 5. yıllarını doldurmadan görevden ayrıldıklarını (Gold, 1996) ve görevden ayrılanların öz-yeterliklerinin kalanlara oranla daha düşük olduğunu (Glickman ve Tamashiro, 1982) anımsatmışlardır.

Öğretmen öz-yeterlik algısının meslekteki ilk yıllarda gösterdiği değişim ise Woolfolk-Hoy ve Spero (2005) çalışmasında incelenmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısının görev yapılan okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinden etkilendiği, sosyo-ekonomik düzeyi yüksek bölge okullarında çalışan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ve işlerini daha kolay buldukları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen öz-yeterlik algısının, öğretmen yetiştirme programları ve (deneyimli öğretmen eşliğinde gerçekleştirilen) stajyerlik döneminde yüksek olduğu, asil öğretmenliğe geçilen ilk bir yılda ise düşü gösterdiği belirlenmiştir. Bulgular arasında, önceki çalışmalardan (Hoy ve Woolfolk-Hoy, 1990 vb.) farklı olarak, asil öğretmenlerin, genel öğretim yeterliği algılarının düşmediği, yükseldiği görülmüştür. Bu durum, gerçek okul ortamına gelmeden önce, eğitimin öğrenci başarısı üzerinde çok etkili olmayacağına inanan, bir başka deyişle, genel öğretim yeterliği düşük öğretmen adaylarının, mesleğe atıldıktan sonra bu düşüncelerinin değişmesi olasılığıyla açıklanmıştır.

Öğretmenlerin aldıkları mesleki eğitim ve bilgi düzeylerinin, sınıfıçi (etkinlik, yöntem, teknik, sınıf yönetimi yaklaşımı vb. konularda) seçimlerine nasıl yansıdığı da önemli bir araştırma konusu olmuştur. Fives ve Alexander (2004) öğretmenlerin eğitsel bilgi düzeyleri ve öz-yeterlik algıları ile eğitim sürecinin ürünleri arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla bir model geliştirmişlerdir. Öz-yeterlik algılarının, öğretmenlerin eğitsel bilgi düzeyleri ve eğitsel inançları ile edimleri arasında aracı işlevi gördüğünü savlayan bu model, 120 stajyer ve 102 alanda çalışan toplam 222 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen çok boyutlu bir anket çalışmasıyla sınanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin eğitsel bilgi düzeyleri ve buna ilişkin algılarının, yeterlik inançlarını etkileyerek ortaya koydukları edim üzerinde etkili olduklarını; bir başka deyişle, yeterlik algısının, öğretmenin eğitime ilişkin bilgi birikimi ile etkili bir öğretim gerçekleştirilmesi arasında aracı işlevi gördüğünü ortaya koymuştur.

Öğretmenlerin sınıflarında uyguladıkları öğretim yaklaşımlarının, öğrencilerin, öğrenmeye ilişkin türlü niteliğini etkilediği gibi, öğretmenin kendi öz-yeterlik algısını da etkilediği ortaya çıkmıştır. 129 ilköğretim sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen Wax ve

Dutton (1991) çalışmasında, öğretmenlerin işbirlikli öğrenme tekniklerini sınıflarında uygulama sıklık ve sürelerinin, öğretmen öz-yeterlik algılarına etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme tekniklerini daha çok kullanan öğretmenlerin, öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, kendilerini daha güçlü gördükleri, öğrenci ile birlikte çalışma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ve yenilikleri sınıflarında uygulama konusunda daha istekli oldukları saptanmıştır.

Akademik benlik kavramı, tutum gibi, öğrenmeye ilişkin çeşitli insan nitelikleri üzerinde etkili olduğu bilinen cinsiyetin öğretmen öz-yeterliğini nasıl etkilediği de çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Brandon (2000) çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, kadın adayların özellikle nicel beceriler gerektiren, bilim, matematik gibi derslerin öğretiminde kendileri yeterince güvenmedikleri bulunmuştur. Buna karşılık, katılımcı grubunu okullarda görev yapan ilkokul öğretmenlerinin oluşturduğu Shahid ve Thompson (2001) çalışmasında kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerinin her iki alt boyutunun da (Bireysel ve genel öğretim yeterliği) erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Benzer biçimde Cheung (2006) çalışmasında da kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu, belirlenmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Fortman ve Pontius (2000), Ghaith ve Shaaban, (1999) Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006) araştırmalarında ise öğretmen öz-yeterliğinin cinsiyete göre değişmediği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını biçimlendiren etmenleri inceleyen bir başka güncel araştırmada ise, Paneque, Oneyda, Barbetta ve Patricia (2006), öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile mesleki deneyimleri, aldıkları eğitim düzeyi ya da öğrencilerinin sosyoekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığını saptamıştır. Mesleki deneyim ile öz-yeterlik algısı arasında olumlu yönde zayıf bir ilişki bulunduğu görülen Cheung, (2006) çalışmasına karşılık, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002), Fortman ve Pontius (2000); Ghaith ve Shaaban (1999) çalışmalarında da, Öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır. Sözü edilen iki değişken arasında doğrudan güçlü bir ilişki bulunmadığı gösteren bu duruma karşılık, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerinin başarı düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğu ve bu iki değişken arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin öz-yeterlik inançlarının, mesleki deneyimlerine göre değişim

göstermediği bulunmasına karşılık, deneyimli öğretmenlerin, yeni öğretim yöntemleri uygulama, algıladıkları veli ve materyal desteği, öğrenci başarı ve başarısızlığında sorumluluk üstlenme gibi konularda, deneyimsiz öğretmenlere göre daha çok sorumluluk üstlendikleri ve daha olumlu yargılar taşıdıkları bulunmuştur (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002).

Yapılan birçok araştırmada, öğretmenlerin kendi yeterliklerine ilişkin yargılarının, öğretmenlik gibi bir meslekte, pek çok açıdan büyük önem taşıyan deneyime göre anlamlı bir değişkenlik göstermemesi, öğretmenlerin kendi yeterliklerini değerlendirirken ne derece dürüst ve yansız olabildikleri sorusunu akla getirmektedir. Bu konuda nesnelliğin sağlanması, araştırmaların gerçek durumu yansıtması açısından, kuşkusuz büyük önem taşımaktadır. Bu sakıncayı aşmak amacıyla, alanyazında hem öğretmenin kendisini, hem de öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirdiği çalışmalar yapılmıştır. Sözü edilen öğretmen değerlendirme araştırmaları incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin kendilerini mesleklerinde iyi ve oldukça yeterli düzeyde gördükleri, buna karşılık öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin yargılarının aynı derecede olumlu olmadığı ortaya çıkmıştır (Ün-Açıkgöz, 2005: 182-194).

Öğretmen öz-yeterliği alanında, son yıllarda ülkemizde de birçok araştırma yapılmıştır. Bu araştırmaları, öğretmen öz-yeterliği ölçeği geliştirilmesi ya da başka bir dilden Türkçe'ye uyarlanmasına yönelik çalışmalar (Hazır-Bıkmaz, 2004; Yılmaz, Köseğlü, Gerçek, ve Soran, 2004 vb.) ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri ve bunu etkileyen etmenlere ilişkin çalışmalar (Çubukçu ve Girmen, 2005; Ekici, 2005; Ekici, 2006; Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Usluel-Koçak ve Seferoğlu, 2004; Yaşar, Gültekin, ve Ersoy, 2006; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Üredi ve Üredi, 2006; Yavuzer ve Koç 2002, Yaman, Koray, ve Altunçekiç, 2004, vb.) olmak üzere iki ana başlık altında toplamak olasıdır.

Küçükyılmaz ve Duban (2006) çalışmasında, sınıf öğretmeni adaylarının Fen öğretimi öz-yeterlik inançlarını geliştirmek için alınabilecek önlemlerle ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için, Fen bilgisi laboratuvarı vb alan derslerinde daha etkin uygulama olanağı sağlanması, öğretmenlik uygulamasının gelişigüzel okullarda değil, nitelikli ve deneyimli öğretmenlerin uygulamalarını gözleme olanağı bulunan

okullar seçilerek yapılması ve öğretmenlerin mesleklerine ilişkin daha çok güdülenmeleri gerektiğine inandıklarını göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin ele alındığı Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005) çalışmasında, Fen Bilgisi, Matematik ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının alanlarına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür. Buna göre, Fen Bilgisi öğretmen adaylarının, fen öğretimi konusunda kendilerini diğer anabilim dallarında eğitim gören öğretmen adaylarına göre daha yeterli gördükleri, bu konuda en düşük öz-yeterlik inanca sahip olan öğretmen adaylarının ise Sınıf Öğretmenliği bölümü öğrencileri olduğu bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, sınıf düzeyi arttıkça, öğretmen öz-yeterlik algısının da yükseldiği, problem çözme becerileri ile sınıf düzeyi ya da cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısı ile problem çözme becerileri arasında, 0.42 düzeyinde orta güçte, olumlu yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir.

Morgil, Seçken ve Yücel, 2004 çalışmasında, Kimya öğretmenliği adaylarının öz-yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. 200 Kimya öğretmeni adayının katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda, adayların ders ortamlarındaki etkinliklere ilişkin endişeleri bulunduğu, konu alanında kendilerine yeterince güvenmedikleri, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği koşulları taşımadıklarını düşündükleri ve ders sırasında öğrenci-öğretmen iletişimsizliği içinde olma korkusu yaşadıkları saptanmıştır. Araştırmada ayrıca, erkek öğretmen adaylarının, kimya öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının, çalışmaya katılan bayan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu ve aradaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur.

Bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki ve bu değişkenlerin öğretmen adayları (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003) ve bilgi profesyonelleri için (Kurbanoglu, 2004) önemini inceleyen çalışmalarda, bilgi okuryazarlığı öz-yeterliği ile bilgisayar öz-yeterliği arasında olumlu yönde bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Buna karşılık, 4 yıllık eğitimleri süresince öğrencilerin aldıkları bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar derslerinin, öğrencilerin bu alanlardaki öz-yeterliklerini beklendiği kadar geliştirmedeği belirlenmiştir. Araştırmacılar, bu bulgulardan yola çıkarak, eğitim programlarının, öğrencilere deneyim kazandırmaya

yönelik uygulama dersleri açısından gözden geçirilmesi ve türlü eğitim programının değerlendirilmesinde, erişilen bilgi düzeyi kadar, bu bilginin etkili kullanımında çok belirleyici olduğu bilinen ilgili öz-yeterlik düzeyinin de ölçülmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenlerin genel öz-yeterlik inançları, belirli bir alandaki eğitimi verme yeteneklerine ilişkin inançlarını yeterince yansıtmayabileceğinden, yukarıda sözü edilen çalışmalar ve benzerlerinin, özellikle öğretmen adaylarının alana özgü öğretim yeterlik algılarının ortaya konulmasında değerli katkıları olmuştur. Bununla birlikte, ağırlıklı olarak, Matematik ya da Fen ve Fen Branşları (Biyoloji, Kimya vb) öğretimine yönelik öz-yeterlik algısının ele alındığı bu çalışmaların, tüm öğretim alanları için yapılması ve yine genellikle öğretmen adaylarıyla sınırlı kaldığı görülen çalışmaların, öz-yeterlik inançlarının mesleğe atıldıktan sonraki gelişimini de inceleyen uzlamsal araştırmalarla desteklenmesi gerektiği söylenebilir.

Özetle, öz-yeterlik alanyazını, gerek öz-yeterlik kavramının, tanımı ve buna bağlı olarak, nasıl ölçülmesi gerektiğini açıklayan, gerekse öğretmen ve öğrenci nitelikleri üzerindeki önemli etkilerini inceleyen çok sayıda araştırmayı barındırmaktadır. Ne ki, bu araştırmaların büyük bir bölümü, iki ölçüm arasındaki ilişkinin incelendiği, karşılaştırmalı türden çalışmalardır (Fives ve Alexander (2004). Öz-yeterlik gibi direngen bir insan niteliğinin gelişimini ve etkileşimde olduğu diğer önemli değişkenlerle arasındaki ilişkilerin doğasını açıklamak için daha uzun erimli süreçsel araştırmalara gereksinme duyulmaktadır. Öz-yeterlik alanyazınındaki son çalışmalar da bu yönelimin göstergesi niteliğindedir.

Akademik Benlik Kavramı ile İlgili Araştırmalar

Akademik Benlik Kavramının Temel Nitelikleri ve Oluşumunu İnceleyen Araştırmalar

Benlik kavramı, insan bilimlerindeki en eski araştırma konularından birini oluşturmaktadır ve William James'in yazdığı 1890 tarihli bir ders kitabında ayrıntılı biçimde ele alınmıştır (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1992: 45). Geride kalan yüz yılı aşkın zaman içinde, sayısız araştırma yapılmış olmasına karşın, benlik kavramının

kavramsal yapısına ilişkin farklı modellemeler ve benlik kavramıyla eşanlamlı kullanılan çeşitli kavramlar (özkimlik (self-identity), benlik saygısı (self-regard) ve benlik algısı (self-perception) gibi) gündemdedir (Byrne, 1996: 1-2,7). Bu ve benzeri sorunlar, ilgili alanyazında kavramsal ve yöntemsel açıdan çelişkiler ve belli ortak model ya da kuramlara dayanarak açıklanamayan farklı çalışmalar yapılmasına yol açmıştır (Byrne, 1996: 7; Pajares, 2002), araştırmalarda benlik kavramının kuramsal, gelişimsel ve yöntemsel öğelerinin, birbirinden etkilenen ve karşılıklı belirleyicilikleri olan 3 temel bileşeni olarak birlikte ele alınması gerektiğini savunmaktadır. Benlik kavramına ilişkin ilk çalışmalarda tek boyutlu genel bir benlik kavramı tasarımı ele alınmış ve alana özgülük niteliğinden söz edilmemiştir (Byrne, 1996: 13-14 ve Strein, 1993: 274).

Akademik benlik kavramına da temel oluşturan, benlik kavramının çok boyutlu sıradizinsel (hiyerarşik) yapısının varlığına ilişkin sınanabilir ilk tez Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) modeliyle ortaya atılmıştır. Genel kavramı en tepede olmak üzere, benlik kavramını bir piramide benzeten bu modelde orta basamaklarda akademik ve akademik olmayan benlik kavramı, onların altında da alana özgü benlik kavramları (matematik benlik kavramı, sözel benlik kavramı, fiziksel görünüş benlik kavramı vb.) bulunmaktadır. Modelde benlik kavramının çok boyutlu, alana özgü ve sıradizinsel bir yapı olduğu savını destekleyen deneysel kanıtlar bulunmuştur. Shavelson v.d. (1976: 411-415); Marsh v.d. (1992:48-50) ve Hattie (1992) çalışmalarıyla benlik kavramının ayırt edici özellikleri ortaya konulmuştur. Sözü edilen araştırmalardan elde edilen bulgulara göre, benlik kavramı; örgütlü, çok boyutlu, sıradizinsel (hiyerarşik), kararlı, gelişimsel, yargısal (evaluative) ve ayırt edilebilir (differentiable) bir yapıdır. Genel benlik kavramı ile daha çok alana özgü nitelik taşıyan alt boyutların arasındaki ilişkileri inceleyen Hattie (1992) araştırmasında, genel benlik kavramının, zaman içinde kararlı ve kolay kolay değişmez yapıya erişen, bireyin kimliğini oluşturan temel niteliklerden birisi olduğu; alana özgü alt benlik kavramlarının ise, ilgili olduğu alandaki davranışlarla, genel benlik kavramına göre daha güçlü ilişkiler göstermelerine karşılık, durumsal / koşulsal değişikliklerden daha kolay etkilendiği ve değişime açık olduğu belirlenmiştir.

Benlik kavramının çokboyutlu niteliğinin gelişimini ele alan Marsh, Craven ve Debus (1991: 389-391) çalışmasında, çocukların 5-8 yaşından başlayarak, genel benlik

kavramının yanı sıra, akademik benlik kavramı gibi sıradizinsel yapıda bir alt basamakta yer alan daha özelleşmiş algıları da geliştirebildiklerini de saptamıştır. Benlik kavramının gelişim sürecini inceleyen bir başka çalışmada (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1992), benlik kavramının çocuklukta tek boyutlu ve dışsal etkilerden bağımsız bir biçimde yüksek olduğunu, sosyal karşılaştırmaların başladığı ve öğrenmeye ilişkin ilk başarı / başarısızlık deneyimlerinin yaşandığı ilkökul çağında biraz gerilediğini, ergenlik öncesi dönemde, yani ortaokul çağlarında ise çocuğun çeşitli alanlardaki yeterliklerine ilişkin daha nesnel yargılar geliştirmesiyle birlikte yeniden yükseldiğini ve çokboyutluluk niteliği kazandığını belirlemiştir.

Byrne (1996) da benzer biçimde, akademik benlik kavramının, gerçek anlamda, ilk ve ortaokul yıllarına karşılık gelen 8-12 yaş aralığında biçimlenmeye başladığı belirlemiştir. Araştırmada, çocukların 8-12 yaşlarından başlayarak, kendilerine ilişkin daha gerçekçi yargılar geliştirdikleri, çeşitli koşullarda nasıl bir davranış sergileyebileceklerine ilişkin öngörülerini olduğu, akademik ve akademik olmayan benlik kavramının ayırdına varabildikleri görülmüştür. Byrne (1996: 53-54, 85) ayrıca, akademik benlik kavramının oluşması ve gelişmesinde en temel belirleyicilerden birisi olan sosyal karşılaştırmaların da bu dönemde başladığını belirtmiştir.

Toplumsal Karşılaştırmaların Akademik Benlik Kavramına Etkisini İnceleyen Araştırmalar

Marsh (1986), toplumsal karşılaştırmaların benlik kavramının nasıl biçimlendirdiğini inceleyen en tipik çalışma çalışmadır. İçsel-Dışsal (Internal / External ya da I / E) Model olarak bilinen açıklamaya göre birey, belli alanlardaki yeterliklerini başka alanlardakilerle karşılaştırıp içsel, belli bir alandaki yeterliklerini çevresindeki bireylerle karşılaştırdığında ise dışsal bir karşılaştırma gerçekleştirmiş olur (Marsh, 1986: 133). Sözelimi, matematik dersinde ortalama yeterlik düzeyinde olan, ancak matematik dersinde kendine, diğer derslere göre daha çok güvenen bir öğrencinin matematik benlik kavramının yükseldiği (içsel karşılaştırma), buna karşılık, matematik olimpiyatlarına hazırlanan, alan becerileri çok gelişmiş öğrencilerin bulunduğu bir öğrenme ortamının (dışsal karşılaştırma) ise, sözü edilen öğrencinin matematik benlik kavramını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Şaşırtıcı bir biçimde, kendine

matematikten daha az güvendiği bir dersteki başarısının yükselmesi de, öğrencinin matematik benlik kavramını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. İçsel karşılaştırmada iki dersteki yetkinlik arasında algılanan farkın küçülmesi matematik benlik kavramını geliştiren üstünlük duygusunu zayıflatabilmektedir (Marsh, 1986: 134). Marsh'ın I/E Modelinin destekleyen kanıtların bulunduğu çok sayıda araştırma yapılmıştır. En güncel örneklerden biri olan Dickhauser (2005) çalışmasında, Almanca (anadili) dersinden yüksek not alan 160 öğrencinin Almanca benlik kavralarının, matematik dersi başarılarına göre nasıl bir değişkenlik gösterdiği incelenmiştir. Araştırma sonunda, matematik dersinden düşük not alan öğrencilerin Almanca benlik kavramlarının, matematikten de yüksek not alan öğrencilerinkine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri karşılaştırmaları okul genelinde inceleyen (Marsh ve Parker, 1984), öğrencilerin benlik kavramlarının, ortalama yetenek düzeyi çok yüksek olan öğrenme ortamlarında olumsuz yönde etkilendiğini belirlemiştir. Büyük Balık Küçük Göl Etkisi (Big-Fish-Little-Pond-Effect - BFLPE) olarak adlandırılan bu kavramın genellenebilirliği, Marsh, Kong, ve Hau (2000) ve Marsh ve Hau (2003) çalışmalarında sınanmıştır. Öğrencilerin bireysel akademik benlik kavramlarının, öğrenim gördükleri okulun ortalama başarı düzeyi ile ters orantılı olduğunu, bir başka deyişle, yüksek başarı ortalaması olan bir sınıf / okul ortamının, öğrencilerin akademi benlik kavramları üzerine olumsuz etkilerini açıklayan bu etkinin evrensel geçerliği, ulusal örnekleri temsil etmesi amacıyla, her ülkeden yaklaşık 4000 öğrenci olmak üzere 26 ülkeden, tümü 15 yaşında olan toplam 103.558 öğrencinin katılımıyla sınanmıştır. Çalışmada veri, öğrencilerin Özbetimleme Anketi II'nin (Self Description Questionnaire -SDQ II Byrne, 1996; Marsh, 1991; 1993) kendi dillerindeki sürümlerine verdiği yanıtlar ve OECD (İktisadi Kalkınma ve İşbirliği Teşkilatı) tarafından gerçekleştirilen PISA (Project for Student Assessment - Öğrenci başarısını değerlendirme projesi) 2000 yılı veritabanından sağlanmıştır. Araştırma sonucunda, katılımcıların temsil ettiği 26 ülkenin tümünde (24 ünde istatistiksel açıdan anlamlı, ikisinde anlamlı değil) akademik düzeyi yüksek, seçilmiş öğrencilerin bulunduğu okulların, öğrencilerin akademik benlik kavramlarını olumsuz etkilediği belirlenmiştir. Okulun ortalama akademik başarı düzeyinin, öğrenci akademik benlik kavramını yordama gücü için, ortalaması $M = -0.133$ olmak üzere, olumsuz yönde -0.01 ile -0.24 arasında değişen değerler bulunmuştur. Öğrencilerin akademik benlik

kavramlarının, akademik başarıya göre ayırma ve sınıflama (Fen Lisesi, Üstün Zekalı Çocuklar Okulları, aynı okulun içinde farklı düzey sınıfları vb.) uygulamaların yaygın olduğu ülkelerde daha düşük olduğu, başka bir deyişle öğrencilerin derse katılım için özgüven duymadıkları, gerginlik ve içekapanma gibi sıkıntılar yaşadıkları saptanmıştır.

Akademik Benlik Kavramı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişkiyi İnceleyen Araştırmalar

Akademik benlik kavramının bu kadar çok araştırılması, başarı üzerindeki büyük etkisi bilenen çeşitli güdüsel değişkenlerle ilişkilendirilmesinden ileri gelmektedir. Bu bağlamda, akademik benlik kavramının, akademik başarı ve onu etkileyen diğer pek çok değişkenle arasındaki ilişki önemli bir araştırma konusu olmuştur. Akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki nedensellik ilişkisini inceleyen çalışmalar, uzun yıllar, klasikleşmiş tavuk-yumurta sorusuna benzer bir çerçevede yapılmıştır. Akademik benlik kavramını mı başarıyı etkiler yoksa tam tersi mi sorusuna yanıt vermeyi amaçlayan çok sayıda çalışma yapılmıştır. Tek yönlü ilişki analizine dayanan bu çalışmalarda, akademik benlik kavramı, başarıyı etkiler görüşüne kanıtlar bulan araştırmacılar (DuBois, 2001; Kahne, 1996; Helmke ve van Aken, 1995; Shavelson ve Bolus, 1982), benlik kavramının geliştirilmesine yönelik, öğrenme güdüsel destekleyicilerin öğretim programlarına eklenerek başarının geliştirilebileceği savunmuşlardır. İlişkinin akademik benlik kavramından başarıya doğru etki yarattığını varsayan bu yaklaşım, özgelişim ya da benlik gelişimi (self-enhancement) modeli olarak bilinmektedir.

İkinci bir görüş ise, öğrencinin akademik başarısının, akademik benlik kavramını etkilediğini savlayan çalışmalarda (Newman, 1984; Kohn, 1999) ortaya atılmıştır. Beceri gelişimi (skill-development) modeli olarak bilinen bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, öğrencilerin akademik benlik kavramlarını yükseltmek için akademik becerilerini güçlendirmek gerektiğini savunmuşlardır. Akademik benlik kavramı ve akademik başarı arasında tek yönlü bir ilişkiden çok karşılıklı bir etkileşim olduğunu savunan (Marsh, 1990, 1993; Marsh, Byrne ve Yeung, 1999) çalışmalarında, iki değişken arasında tek yönlü bir nedensellik ilişkisi bulmayı amaçlayan korelasyonel

çalışmaların, yöntemsel açıdan tutarsız ve anlamsız olduğu, bu iki değişken arasındaki nedensellik ilişkisinin ancak uzun erimde yapılacak çoklu ölçümlerden elde edilen değerler arasındaki etkileşime bakılarak saptanabileceğini savunmuşlardır. Günümüzde, karşılıklı etkiler modeli (reciprocal effects model) olarak bilenen bu yaklaşım geniş bir kabul ve deneysel kanıtlar bulmaktadır (Marsh, 2003). Akademik Benlik Kavramı ile Başarı arasındaki nedensellik ilişkisinin yaşa bağlı olarak nasıl bir gelişim gösterdiği de güncel araştırma konularından birini oluşturmaktadır. Bu gelişimsel süreci açıklamaya yönelik çalışmalarda, Skaalvik ve Hagtvet (1990), yaşça büyük çocuklarda akademik benlik kavramının başarıyı etkilediğine ilişkin kanıtlar bulurken, Skaalvik ve Valas (1999), yalnızca başarının benlik kavramını etkilediğini, benlik kavramındaki değişkenliğin ise başarı üzerinde herhangi bir etkisi olmadığını öne sürmüştür. Sözü edilen iki çalışma ve benzerlerinin de tutarsız modeller üzerine kurulu olduğunu belirten Guay, Marsh ve Boiven (2003) çalışmasında, benlik kavramı ve başarı arasındaki nedensellik ilişkisi, ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 3 farklı grup üzerinde birer yıl arayla gerçekleştirilen üçer ölçümün sonuçları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, ele alınan nedensellik ilişkisinin, incelenen tüm yaş gruplarında karşılıklı belirleyicilik ilkesine dayandığını, bir başka deyişle çift yönlü olduğunu gösteren çok güçlü kanıtlar bulunmuştur.

İçsel güdüyle de sıklıkla ilişkilendirilen, derse karşı duyulan ilginin, öğrenme güdüsünün göstergelerinden biri olduğu ve akademik başarıyı etkilediği bilinmektedir (Köller, Baumert, ve Schnabel, 2001; Krapp, 2000). Schiefele (1998), ilginin, akademik başarıyı doğrudan değil, derse katılımı etkileyerek, bir aracı değişken üzerinden etkilediğini saptamış, ancak bu durumun, ilgi ile başarı arasında bir nedensellik ilişkisinin varlığını kanıtlamayacağını belirtmiştir. Akademik ilginin, başarıya etkisinin, karşılıklı etkiler modeline nasıl eklenebileceği, (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2005) çalışmasında ele alınmıştır. Almanya Ulusal evrenini temsilen 5500 dolayında 7. sınıf öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırma sonucunda, akademik benlik kavramının, akademik ilgi ve başarıyı (hem öğretmen notları hem de standartlaştırılmış test puanları bakımından) etkilediği ve bu etkinin, sözü edilen değişkenlerin ilk ölçümlerinin ikinci ölçümlerine etkisinden daha büyük olduğunu belirlemişlerdir. Buna karşılık, akademik ilginin, benlik kavramı ya da başarı değişkenleri üzerindeki etkisinin ya çok küçük ya da anlamsız olduğu görülmüştür.

Baumert, Schnabel ve Lehrke (1998) ise, başarının, ilgi üzerinde doğrudan bir etkisi bulunmamasına karşılık, başarı ile akademik benlik kavramı, onunla da ilgi arasında ilişkilerin anlamlı olduğunu, bir başka deyişle, akademik benlik kavramının, akademik başarının ilgi üzerindeki etkisine aracılık ettiğini belirlemiştir.

Bouffard, Marcoux, Vezeau, and Bordeleau (2003) ilkökul öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, akademik benlik kavramının ile okuma ve matematik dersleri üzerinde her yıl anlamlı ilişkiler olduğunu; içsel güdünün ise tek başına başarıyı yordama gücü bulunmadığını belirlemiştir. Eccles (1983) kendi özgün beklenti-değer modelinde başarı beklentisi ve işe verilen değer (ilgiyi de kapsamak üzere) arasında herhangi bir ilişki saptayamamıştır. Akademik benlik kavramının ise, hem beklentileri hem de verilen değeri doğrudan, başarıyla ilintili seçimleri ise, beklenti ve değer üzerindeki etkileri aracılığıyla dolaylı yoldan etkilediğini belirlemiştir.

Sosyal Bilgiler benlik kavramı ile ilgili ders başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan Şahin (1994) çalışmasında, iki değişken arasında .52 düzeyinde olumlu bir ilişki bulunduğu, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ile ders başarıları arasındaki ilişkinin, üst sosyo-ekonomik bölge okullarında, düşük sosyo-ekonomik bölge okullarına göre daha güçlü olduğu saptanmıştır. Çakır, Şahin ve Şahin, (2000) araştırmasında ise, akademik benlik kavramı ve bir diğer önemli duyuşsal öğrenci niteliği olan tutumlarının yordayıcısı olan değişkenler ele alınmıştır. 611 İlköğretim 6. sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmada, Fen Bilgisi akademik benlik kavramı ve fen bilgisine karşı tutumu açıklaması beklenen, Fen Bilgisi karne notları, Sosyal Bilgiler karne notları, cinsiyet ve sosyoekonomik düzeyin yordama güçleri incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, Fen Bilgisi akademik benlik kavramını açıklama gücü en büyük değişkenin, Fen Bilgisi dersi karne notları olduğu görülmüş; sırasıyla, tutum, cinsiyet, Sosyal Bilgiler karne notları onu izlemiştir. İncelenen değişkenler arasında, yalnızca akademik benlik kavramının, tutumun anlamlı bir yordayıcısı olduğu belirlenmiştir.

Benzer mantıkla yürütülen Şahin, Şahin ve Çakır, (2001) çalışmasında ise, yukarıda sözü edilen değişkenlerin Sosyal Bilgiler benlik kavramını yordama güçleri incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarılarının, akademik benlik kavramlarının ve tutumlarının cinsiyete göre değişkenlik göstermediği

bulunmuştur. Ayrıca, Fen Bilgisine ilişkin yukarıda sözü edilen çalışmadakine benzer biçimde, öğrencilerin sosyal bilgiler dersindeki başarılarını anlamlı oranda açıklayan tek değişkenin akademik benlik kavramı olduğu görülmüştür. İncelenen değişkenler arasında, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine karşı tutumlarının tek anlamlı yordayıcısının ilgili akademik benlik kavramı olduğu belirlenmiştir. Duyuşsal alanın bir başka göstergesi olan, akademik benlik kavramını tahmin eden en güçlü değişkenin ise, Fen Bilgisi dersinde olduğu gibi Sosyal Bilgiler karne notları olduğu belirlenmiştir

Akademik benlik kavramı ile, öğrenme güdüsünü etkileyen değişkenlerden birisi olan başarı ve başarısızlık yüklemeleri ve akademik başarı arasındaki ilişkiler Moreano (2004) çalışmasında ergenlik öncesi dönem örnekleminde ele alınmıştır. Çalışmanın örneklemini 5 ve 6. sınıf düzeyinde toplam 284 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, Özbetimleme Anketi (Self Description Questionnaire-SDQ Marsh, 1990) ve Sydney Yükleme Ölçeği (Sydney Attribution Scale-SAS, Marsh v.d., 1984) kullanılmıştır. Akademik başarının göstergesi olarak da, matematik ve dil dersi sınav notları kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, akademik benlik kavramı ile başarıyı içsel nedenlere yükleme (çaba, yetenek vb.) arasında olumlu, başarısızlığı içsel nedenlere yükleme arasında ise olumsuz bir ilişki bulunduğu; akademik başarı ile başarısızlığı içsel nedenlere yükleme ve başarıyı dışsal nedenlere (şans, sınavın kolay olması vb.) yükleme arasında olumsuz bir ilişki bulunduğu ve akademik başarı ve akademik benlik kavramı arasında ilişkinin güçlü ve olumlu yönde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, öğrencilerin çaba ve yetenek arasında bir ayırım yapmadıkları, akademik benlik kavramının farklı alt boyutlarıysa ayırt edebildikleri saptanmıştır. Öğrencilerin, başarıyı sahiplenme, buna karşılık, başarısızlığı rastlantısal, dış nedenlere bağlamaları, benlik saygısını korumaya yönelik bir tür hedonik yanlılığa bağlanmıştır.

Akademik benlik kavramı ve cinsiyet ilişkisi, Skaalvik ve Skaalvik (2004) çalışmasında cinsiyetin, matematik ve sözel benlik kavramları, başarı beklentileri ve içsel güdü üzerine etkileri bağlamında incelenmiştir. Araştırma, ilköğretim ve lisenin 6 (n=277), 9 (n=239), 11 (264) ve 12. (n=127) sınıflarından toplam 907 Norveçli öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bulgular akademik benlik kavramı alanında, erkek öğrencilerin matematik, kız öğrencilerin ise sözel benlik kavramlarının daha yüksek olduğu tipik bir cinsiyet farkının sürdüğünü, ancak aradaki farkın Skaalvik ve

Hagtvet (1990) ve Skaalvik ve Rankin (1990, 1995) çalışmalarındaki değerlerle karşılaştırıldığında kapanmakta olduğunu belirlemişlerdir. Akademik benlik kavramındaki farkın yanı sıra, erkek öğrencilerin matematik alanında, kız öğrencilerin ise sözel alandaki başarı beklentilerinin, içsel güdülerinin ve özgelişimsel ego oryantasyonlarının (self-enhancing ego orientation) karşı cinse göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca, yaşı büyük öğrencilerin, cinsiyete bağlı bir değişim göstermeksizin, sözel benlik kavramlarının matematik benlik kavramlarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Akademik benlik kavramı ile cinsiyet ilişkisinin incelendiği Byrne ve Shavelson (1986), Marsh (1989), Marsh ve Yeung (1998), Eccles, Wigfield, Harold, ve Blumenfeld (1993) Manger ve Eikeland (1998) ve daha birçok çalışmada erkek öğrencilerin matematik benlik kavramlarının, kız öğrencilerin ise sözel benlik kavramlarının daha yüksek olduğunu gösteren kanıtlar bulunmuştur.

Alana özgü akademik benlik kavramları ile ilgili derslerdeki başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen Arseven (1986), Türkçe benlik kavramı ile Türkçe dersi başarısı arasındaki ilişkiyi 0.65 düzeyinde, Matematik benlik kavramı ile Matematik dersi başarısı arasındaki ilişki ise 0.66 düzeyinde bulunmuştur. Araştırmada ayrıca, alana özgü akademik benlik kavramlarının, ilgili alandaki yordama gücünün, genel akademik benlik kavramının yordama gücünden daha yüksek olduğunu sayıtlısını (Marsh, 1984) destekleyen kanıtlar bulunmuştur. Genel akademik benlik kavramı ile Türkçe dersi başarısı arasındaki ilişki katsayısı 0.56, Matematik dersi başarısı için ise 0.5 olarak hesaplanmıştır. Akademik benlik kavramı ile katılımcıların yereldikleri sosyo-ekonomik tabaka arasındaki farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Üst sosyo-ekonomik tabakada yer alan katılımcıların Türkçe ve Matematik dersi benlik kavramları ile ilgili ders başarıları arasındaki ilişki, alt sosyo ekonomik tabakadan gelen katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durum, üstün yaşam olanaklarına erişmiş öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin daha gerçekçi yargılar geliştirdiklerini göstermektedir.

Akademik ve akademik olmayan benlik kavramlarının alt boyutları arasındaki ilişki de güncel araştırmalardan birinde ele alınmıştır. Peralta-Sánchez ve Sánchez-Roda (2002) çalışmasında, ilkokul öğrencilerinin benlik kavramları ile akademik başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada toplam benlik kavramı, akademik ve akademik olmayan benlik kavramı olmak üzere iki alt boyutta ele alınmış; akademik benlik kavramının alt boyutlarını, bilişsel, duyuşsal, dil, aile ile ilişkiler benlik

kavramları oluştururken, akademik olmayan benlik kavramı, fiziksel görünüm, fiziksel yeterlikler ve sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler benlik kavramlarından oluşmuştur. Genel akademik benlik kavramı ile matematik ve dil dersi başarıları ve genel ders başarıları arasında, orta düzeyde olumlu bir ilişki bulunmuştur. Akademik olmayan benlik kavramı ile ders başarıları arasında ya anlamlı bir ilişki olmadığı ya da olumsuz yönde zayıf bir ilişki (matematik ders başarıları $r = -0.12$) bulunduğu; fiziksel görünüm benlik kavramı ile ders başarıları arasında olumsuz yönde zayıf ilişkiler bulunduğu belirlenmiştir. Akademik benlik kavramının alt boyutlarından birisini oluşturmasına karşılık, sınıf arkadaşlarıyla ilişkiler benlik kavramı ile herhangi bir ders başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca, benlik kavramının çokboyutlu ve alana özgü olma niteliğinin göstergeleri olarak, akademik benlik kavramının alt boyutları ile ilgili oldukları alanın ders başarıları arasındaki (bilişsel benlik kavramı – matematik dersi başarıları vb.) ilişkinin gücünün, genel akademik benlik kavramı ile ders başarıları arasındaki ilişkilerden daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Benzer biçimde, genel akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkinin de, genel benlik kavramının akademik başarı ile arasındaki ilişkiden daha güçlü olduğu saptanmıştır.

Korkmaz ve Kaptan (2002) çalışmasında ise, İlköğretim Fen derslerindeki proje tabanlı öğrenme yaklaşımına dayalı fen öğretiminin öğrencilerin akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi incelenmiştir. İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin katıldığı araştırmanın sonucunda, proje tabanlı öğrenme yaklaşımının, gerek akademik benlik kavramını, gerekse çalışma sürelerini, geleneksel yöntemlerle öğretim yapılan kontrol grubuna göre daha olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir.

Alanyazındaki araştırmalar, akademik benlik kavramının çok çeşitli niteliklerini, onu biçimlendiren etmenleri, başarı ve güdüye etkisini incelemiştir. Bu çalışmalar, genellikle diğer öğrenci nitelikleri (öğrenme güdüsü, tutum, başarı beklentisi, cinsiyet vb.) ya da öğrenme ürünleri (başarı, çaba vb.) benlik kavramı arasındaki ilişkileri tek yönlü olarak ele almıştır. Sözü edilen nitelikte birçok örneği inceleyen (Marsh, 1990, 1993 ve Marsh v.d., 1999) çalışmalarında, akademik benlik kavramı gibi, kararlı bir öğrenci niteliğinin etkilediği ve etkilendiği değişkenlerle arasındaki ilişkileri sağlıklı yorumlayabilmek için, etkileşimsel bir mantıkla, geniş aralıklı en az 3 ölçümün sonuçlarına dayalı araştırma modellerinin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır.

BÖLÜM II

İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde, araştırmanın kuramsal çerçevesini oluşturan, öğretmen öz-yeterlik algısına, akademik benlik kavramına ve Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Öğretmen Özyeterlik Algısı

Öz-yeterlik Nedir?

Bireyin belli bir edimi gerçekleştirmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme gücüne ilişkin yargısına öz-yeterlik denir (Bandura, 1986: 391). Tanımdan da anlaşılacağı gibi öz-yeterlik, bireyin gelecekteki olası durumları denetlemede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin geliştirdiği inancıdır. Öz-yeterliğe, teknik olarak “algılanan öz-yeterlik” de denilmektedir (Senemoğlu, 2004: 230). Öz-yeterlik, Bandura tarafından geliştirilen ve bireylerin sahip oldukları bilgi ve becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için, öncelikle, ilgili alanda kendi yeterliklerine güven duymaları gerektiğini savlayan Sosyal Öğrenme Kuramı’na (social learning theory)¹* dayanır (Pajares, 2002).

Bandura’nın (1997) Sosyal Öğrenme Kuramı’na göre, bireylerin, duygu, düşünce, güdü ve eylemlerini denetlemelerini sağlayan bir ben sistemleri vardır. Bu sistem bireye, davranışlarını algılama, düzenleme ve değerlendirmede kullanacağı bir tür özdüzenleyici düzenek (mekanizma) sağlar. Bireyin, gerçekleştirdiği eylemin sonuçları, başarı düzeyi ve çevreye etkisine ilişkin yargıları, daha sonraki davranışları üzerinde belirleyici bir etkiye sahiptir. Bandura’nın “karşılıklı belirleyicilik” adını verdiği ilkeye göre, gelecekteki davranışlarımızın temelini; a) bilişsel, duyuşsal ve

¹ Bandura, kuramı daha sonra Sosyal Bilişsel Kuram (Social Cognitive Theory) olarak isimlendirmiştir.

biyolojik bireysel etmenler, b) gerçekleştirdiğimiz davranışlar ve c) çevresel etkiler arasındaki üçlü etkileşimden kaynaklanan yargılarımız oluşturur (Henson, 2001). Bir başka deyişle, birey, davranış ve çevre birbirini etkileyerek, bireyin bir sonraki davranışını belirler. Bandura'nın kuramı, insan davranışının, kaynağını bireylerin kendilerine ve çevrelerine ilişkin inançlarından alan bir tür özdenetim düzeneğince yönlendirildiğini ve bireylerin, içinde buldukları çevre ve toplumsal sistemin hem ürünü, hem de üreticisi olduklarını savlayan bir bakış açısı getirmektedir (Senemoğlu, 2004: 223-224; Pajares, 1996).

Öz-yeterlik kavramı, Bandura tarafından 1977'de ortaya atıldıktan sonra, sayısız araştırma ve yayına konu olmuştur. Yapılan araştırmalar, öz-yeterlik algısının, seçim yapma, çaba gösterme, kararlılık, girişkenlik, değişen koşullara uyum sağlama gibi sayısız insan davranışında belirleyici bir rolü olduğunu göstermektedir (Bandura, 1997; Schunk, 1995). Bandura, bireyin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceğine ilişkin özgüveninin ya da bir başka deyişle, öz-yeterlik algısının düşük olması durumunda, başarısız olma ya da hiç denememe olasılığı olduğunu belirtmektedir (Bandura, 1997).

Özgüvenden farklı olarak, öz-yeterlik belli bir eylem ya da alana özgüdür. Dolayısıyla, bir alanda güçlü öz-yeterlik algısı taşıyan bireyin başka bir alanda zayıf öz-yeterlik algısı taşıması olağandır. Burada önemli olan, öz-yeterlik algısının gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgili olduğudur (Pajares & Schunk, 2001). Bir başka deyişle, öz-yeterlik, bireyin belli bir alanda, beklenen bir ya da bir dizi davranışı gerçekleştirmek için gereksinme duyacağı becerilere ne derece sahip olduğuna ilişkin yargısıdır. Öz-yeterlik alana ve duruma özgü bir kavramdır; buna karşılık, benlik kavramı, daha genel bir nitelik gösterir ve bireyin kendisini, çevresiyle karşılaştığında hangi konumda gördüğüyle ve kendine verdiği değerle de ilişkilidir (Schunk, 2001). Bir örnekle açıklamak gerekirse, “3 boyutlu cisimlerin hacim ve alanlarının hesaplanmasını gerektiren matematik problemlerini hiç yanlışsız çözebilirim.” gibi ifadeler, bireyin belli bir alandaki yeterliklerine olan güveninin, yani öz-yeterlik algısının bir belirtisi olabilir. Buna karşılık, sınavla seçilerek öğrenci alınan ve ders başarısı çok yüksek öğrencilerin bulunduğu sınıftaki ortalama bir öğrencinin dile getirdiği “matematik dersi, kendimi yetersiz hissetmeme yol açıyor” benzeri

ifadeler ise akademik benlik kavramının bir göstergesi olabilir. (Pajares & Schunk, 2001'den uyarlanmıştır).

Benzer biçimde, Atkinson'ın (1964) beklenti-değer kuramında sözü edilen sonuç beklentisi de, öz-yeterlik algısı ile ilişkilidir ancak aynı şey değildir. Bandura (1986)'ya göre öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisinin, davranışlar ve güdü üzerindeki etkileri farklıdır. İnsanın, yeterliklerine ilişkin inancı, kuşkusuz, sonuç beklentilerini de etkiler. Ancak, bu durum, öz-yeterlik algısı ile sonuç beklentisinin her zaman birbirine koşut olacağı anlamına gelmez. Sözelimi, matematik dersinde yeterliklerine inancı yüksek olan bir öğrenci, öğretmen onu sevmediği için ya da bir başka nedenden ötürü, bir sınavda başarısız olacağını düşünebilir (Pajares ve Schunk 2001).

Öz-Yeterlik Algısının Önemi

Öz-yeterlik inançlarının, bilişsel sistemde anahtar bir güdüleyici rolü vardır. Bandura, öz-yeterlik algısının, insan davranışlarının ve davranış değişikliklerinin temel belirleyicilerinden biri olduğunu savlamaktadır (Bandura, 1986). Bireyin becerileri konusundaki inançlarının, sadece davranışlarını değil, düşünme süreçlerini ve güdüsünü de etkilediğini ortaya konulmuştur (Bandura, 1997). Araştırmalar, bireylerin kendilerini yeterli gördükleri işleri yapma, yetersiz buldukları işlerden kaçma eğilimi gösterdiklerini; istedikleri sonucu alacaklarına inanmadıkları sürece eyleme geçme konusunda isteksiz davrandıklarını göstermektedir. Ayrıca, olumlu yeterlik algısı taşıyan bireylerin isteyerek eyleme girişmelerinin yanısıra, güçlükler karşısında daha dayanıklı ve ısrarcı oldukları, zorlu işleri, kaçınılması gereken eylemler olarak değil, üzerinde çalışıp kendilerini geliştirmeleri gereken alanlar olarak algıladıkları saptanmıştır (Pajares 2002; Pajares ve Schunk, 2001; Bandura, 1997). Bir başka deyişle, öz-yeterlik algısı güçlendikçe, gösterilen çaba, kararlılık ve azim de artmaktadır. Diğer yandan, öz-yeterlik algısı düşük olan bireylerin güç işlerden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Pajares, 2002).

Kuşkusuz bu kadar önemli bir kavramın öğrenme üzerine olan etkileri de araştırmacıların ilgilendiği bir konu olmuştur. Nitekim, öğrencilerin öz-yeterlik

inançları ile öğrenme ürünleri arasındaki ilişki incelendiğinde, öğrenme için ortaya konulan çaba, bilişsel ve bilişüstü stratejilerin kullanımı, sınıf içi ve dışı çalışmaların etkililiği, öğrenilenlerin kalıcılığı gibi birçok aracı değişkeni etkileyerek, öğrenci başarısı üzerinde belirleyici rol oynadığı saptanmıştır (Zimmerman, 1994 den akt: Pajares ve Schunk, 2001).

İnsanlar, genellikle yeterlilik düzeyleri hakkında gerçekte olduğundan düşük veya yüksek olduğu inancına sahiptir. Diğer bir deyişle, insanların gizil güçlerini yanlış değerlendirmeleri, azımsamaları veya abartmaları sık rastlanan bir durumdur (Bandura, 1997). Kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, bireylerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, bireyin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha yüksek algılaması, çoğu durumda performans üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005: 344).

Yetenekli olup, öz-yeterlik algısının düşük olmasından ötürü başarısızlığa uğrayan ya da edilgin kalan bireyler olabildiği gibi, çok sınırlı becerilere sahip olmalarına karşın yeterlilikleri konusunda güveni yüksek olan insanlar da vardır. Yapılan araştırmalar, belli bir işi başarmak için gereksinme duyulan bilgi ve becerileri taşımayan bireylerin, öz-yeterlik inançları ne kadar güçlü olursa olsun, başarılı olamadıklarını göstermektedir. Bir başka deyişle, bireyin belli bir alandaki yeterliklerine ilişkin olumlu bir inanç taşıması, o alanda başarılı olması için gerekli ancak tek başına yeterli değildir (Raudenbush v.d., 1992). Kuşkusuz, insan davranışları öz-yeterlik dışında başka etmenlerden de etkilenir. Güçlü bir öz-yeterlik algısı tek başına davranışı üretmez. İnsanlar, gerçekleştirmeyi istemedikleri ya da gerekli kaynaklardan yoksun oldukları için veya başka herhangi bir nedenden dolayı, çeşitli davranışları sergilememe yolunu seçebilirler (Pajares, 2002).

Özetlemek gerekirse, bireylerin davranışları, gerçekte neyi başarmaya yetkin olduklarından çok, gizil güçleri (kapasiteleri) konusundaki inançlarına dayanır. Bu durum, kimi zaman, insanların gerçek gizil güçleri ile ortaya koydukları davranışlar arasındaki farkların ya da benzer bilgi ve becerilerle donanmış bireyler arasında görülen edim farklarının açıklanmasına yardımcı olur. Bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda ve bağlamlarda etkili biçimde kullanabilmek birbirinden farklıdır. Bu nedenle, Bandura (1986: 391), eşdeğer yetenek düzeyindeki bireylerin, hatta aynı bireyin farklı durumlarda, gösterdikleri edimin aynı olmayabileceğini belirtir. Pajares

(2002) yetenekli pek çok insanın gerçekte sahip oldukları becerilerine ilişkin kuşkularından ötürü sorun yaşadığını belirtmektedir.

Öz-Yeterlik Algısını Etkileyen Etmenler

Öz-yeterlik algısı, çocukluktan başlayarak çeşitli faktörlerin etkisiyle gelişir. Bandura'ya göre öz-yeterlik en çok başarı ve başarısızlık deneyimlerinden etkilenir. Araştırmalar, olumlu deneyimlerin öz-yeterlik algısını güçlendirdiğini, başarısızlığın ise zayıflattığını göstermektedir (Bandura, 1986: 395). Bandura (1986: 399; 1995: 3), öz-yeterlik algısını etkileyen etmenleri dört grupta toplamıştır:

1. Kişisel deneyimler,
2. Dolaylı deneyimler (başkalarının deneyimlerinden çıkarılan sonuçlar),
3. Toplumsal onay,
4. Bireyin fizyolojik ve duygusal durumu.

Bu etmenlerden, öz-yeterlik algısı üzerinde etkisi en büyük olanı kişisel deneyimlerdir. Bireyler çeşitli eylemler gerçekleştirir, bu eylemlerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer eylemleri gerçekleştirme kapasiteleri konusunda bir yeterlik algısı geliştirmekte kullanır ve daha sonraki eylemlerinde de, geliştirdikleri bu inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986: 399; 1995: 3; Pajares, 2002). Başarılı deneyimler öz-yeterlik algısını artırırken, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz-yeterlik algısının düşmesine neden olur. Bandura (1986: 389), güçlü bir öz-yeterlik algısının zamanla, başarılı deneyimler sonucu geliştiğini, bir kez olduğu zaman da kararlı bir nitelik kazanıp arada sırada yaşanan başarısızlıklardan kolay etkilenmediğini belirtir. Başarının öz-yeterlik algısına olumlu bir katkı sağlaması için bireyin, bu başarının, kendi yetenek ve çabasının sonucu olduğunu düşünmesi, bir başka deyişle, içsel ve denetlenebilir nedenlere yüklemesi gerekir. Başarının şans, başkalarından gelen destek gibi nedenlere bağlandığı deneyimler, öz-yeterliğe olumlu bir katkı sağlamayabilir (Pintrich ve Schunk, 2001)

İnsanlar, kendi deneyimlerinin sonuçlarını değerlendirmenin yanı sıra, başkalarını gözleyerek de, başka bir deyişle, başkalarının gerçekleştirdiği eylemlerin

sonuçlarından yola çıkarak da öz-yeterlik algısı geliştirirler. Öz-yeterlik inançlarının oluşturulmasında başkalarının deneyimlerinden, dolaylı yoldan edinilen yargılar, bireysel deneyimlerden elde edilenler kadar etkili değildir. İnsanlar, deneyimlerinin olmadığı ya da çok sınırlı olduğu alanlarda başkalarının deneyimlerinden daha fazla etkilenirler. Bandura'ya göre dolaylı yoldan edinilen deneyimlerin öz-yeterliğe etkisi, gözlenen modelin gözlemciye ve gözlenen olayın, öz-yeterlik geliştirilen olay ya da alana benzerliğiyle doğru orantılıdır (Bandura, 1997). Gözlemcinin yalnızca başarı / başarısızlığı değil, güçlüklerle karşılaşınca sergilediği duruşu, çabası, kararlılığı vb. de gözlemcinin öz-yeterlik algılarını etkilemektedir (Schunk ve Pajares, 2001).

Bireyler öz-yeterlik inançlarını geliştirirken diğer insanlardan gelen tepkilerden de etkilenirler. Özellikle, söz konusu alandaki yeterliklerine ilişkin çevresindekilerin getirdiği yorumlar, bireyin öz-yeterlik algısını etkiler. Bir işe başlamadan önce ya da güçlüklerle karşılaşıldığında, iş arkadaşları ve diğer yakınlarının sözel geri bildirimleri, bireyin öz-yeterlik algısını, dolayısıyla, işi başarmak için göstereceği çabayı etkiler (Bandura, 1997). Diğer taraftan olumsuz değerlendirmelerin öz-yeterlik üzerinde zayıflatıcı rol oynadığı bilinmektedir (Pajares, 2002). Bandura, olumsuz değerlendirmelerle bireyin öz-yeterlik algısını zayıflatmanın pozitif yüreklendirmelerle öz-yeterlik algısını güçlendirmekten daha kolay olduğunu belirtir (Bandura, 1986: 400; Pajares, 2002).

Bireyler, bir konudaki kapasitelerine ilişkin yeterlik algılarını oluştururken, o işi yaparken duyumsadıkları fizyolojik ve duygusal tepkileri de değerlendirirler. Bir işi yaparken, bireyin duyumsadığı heyecan, gerginlik, korku gibi güçlü duygusal tepkiler, yürütülen işin sonucuna ilişkin ipuçları sağlar. Olumlu duygular, öz-yeterlik algısını güçlendirirken, olumsuz duygular öz-yeterlik algısını zayıflatır, daha fazla gerginlik ve heyecan yaratır ki bu da edimi olumsuz yönde etkiler (Bandura, 1986: 401).

Bireyler, sözü edilen 4 temel kaynaktan edindikleri bilgileri işleyerek, değişik alan ve durumlara ilişkin öz-yeterlik algıları geliştirirler. Bunların en önemlilerinden birisi de, kuşkusuz akademik öz-yeterliktir. Akademik öz-yeterliği diğerlerinden ayıran özellikleri Zimmerman (1995) aşağıdaki biçimde özetlemiştir:

1. Öz-yeterlik bireyin fiziksel ya da psikolojik özellikleri vb. bireysel niteliklerini değil, bir işi gerçekleştirme yeteneğine ilişkin yargılarını içermektedir.
2. Yeterlik algısı, çok boyutlu olup her alan için değişiklik gösterir. Bu nedenle, matematik öz-yeterlik algısı, İngilizce öz-yeterlik algısından farklıdır.
3. Öz-yeterlik ölçümleri koşullardan etkilenir. Örneğin, bir öğrenci yarışmacı bir sınıfta, işbirliğinin öne çıkarıldığı sınıfa nazaran öğrenme konusunda daha düşük yeterlik gösterebilir.
4. Öz-yeterlik ölçümleri, edim için belirlenen doğru ölçütlere bağlıdır. Karşılaştırmada farklı ölçütler ve normlar dikkate alınmaz.

Son yirmi yılda, araştırmacılar, öğrenci başarısı ile üç yeterlik türü arasında ilişkiler bulunduğunu belirlemişlerdir. Bunlar, öğrenci öz-yeterliği (self-efficacy of students), öğretmen öz-yeterlik algısı (the sense of efficacy of teachers) ve okulun toplam yeterliğidir (collective efficacy of schools) (Goddard, Hoy ve Woolfolk Hoy, 2000; Pajares, 1996; Ross, 1992, 1998; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998) Öğretmenlerin öz-yeterlik algısı bu çalışmanın odak noktalarından birini oluşturmaktadır.

Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Nedir?

Öğretmenlerin, eğitim yoluyla istedik sonuçları oluşturmak için sahip oldukları yeterliklerine ilişkin yargılarına, “öğretmen öz-yeterlik algısı” denir (Tschannen-Moran, v.d. 1998: 202). Daha açık bir ifadeyle, öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ve bu yeterliklerin öğrenciye istedik nitelikleri kazandırma gücüne ilişkin yargısına öğretmen öz-yeterlik algısı denilmektedir. “Öğretmen yeterliği”, “öğretmen öz-yeterlik algısı”, “öğretmen yeterlik inancı” kavramlarının, alanyazında birbirinin yerine sıkça kullanıldığı göze çarpmaktadır. Bu çalışmada, bütünlüğü korumak ve ortak bir çerçeve oluşturmak amacıyla, “öğretmen öz-yeterlik algısı” kavramı kullanılmıştır.

1980’lerde ortaya atıldığından beri, öğretmen yeterliği kavramının anlamı ve tanımı, ölçümünde seçilen yöntemle yakından ilişkili olmuştur (Fives, 2003). Öğretmen yeterliği kavramı ilk olarak, Rand araştırmacıları tarafından, Rotter’ın (1966) denetim odağı (locus of control) kuramına dayalı olarak geliştirilmiştir. Ashton, Olejnik, Crocker

ve McAuliffe (1982), Guskey (1982, 1988) ve Rose ve Medway (1981), öğretmen yeterliği kavramını, Rotter'ın kuramının etkisinde daha da geliştirmişlerdir. Ashton, Buhr ve Crocker (1984), Gibson ve Dembo'nun (1984) başını çektiği ikinci bir grubu oluşturan çok sayıdaki araştırmacı ise, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramı ve burada tanımlanan öz-yeterlik kavramına dayalı çalışmalar yapmışlardır.

“Denetim odağı”, Rotter'ın kuramının; “öz-yeterlik” de Bandura'nın kuramının temelini oluşturan kavramlardır. Denetim odağı açısından bakıldığında öğretmen yeterliğini, öğretmenlerin, kendi denetimlerinde olan etmenlerin, öğrenci başarısı üzerinde, dışsal diğer etmenlerden daha etkili olacağına ilişkin inançları olarak tanımlamak olasıdır (Tschannen-Moran v.d., 1998). Weiner'in (2000) yükleme kuramının özelliklerini de taşıyan çeşitli “Öğretmen Denetim Odağı” ve “Öğrenci Başarısında Sorumluluk” ölçekleri Rose ve Medway (1981), Guskey (1981) vb. bu yaklaşımı benimseyen araştırmacıların kullandığı tipik araçlardır. Bandura ise, bireyin eylemlerinde ve çabasında çok etkili olan sonuç beklentisini, denetim odağı duygusunun değil, bireyin kendi yeterliklerine olan inancının yani öz-yeterlik algısının belirlediğini belirtmektedir (Bandura, 1997). Bu görüşünü, davranışsal ve duygusal tepkileri, farklı öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi düzeylerinin bir fonksiyonu olarak tanımladığı Tablo 1.1 ile özetlemiştir.

Tablo 1.1 Farklı öz-yeterlik algısı ve sonuç beklentisi düzeylerinin bir fonksiyonu olarak davranışsal ve duygusal tepkiler

Öz-yeterlik	Sonuç Beklentisi	
	Düşük Sonuç Beklentisi	Yüksek Sonuç Beklentisi
Yüksek Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none"> • Toplumsal İnisiyatif • Protestlik • Çevresel Değişim • Karşı çıkma 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendinden eminlik • Yerde eylemler gerçekleştirme • Yüksek düzeyli bilişsel katılım
Düşük Öz-yeterlik	<ul style="list-style-type: none"> • Durumu kabullenme • Geri çekilme • Duyarsızlık, kayıtsızlık 	<ul style="list-style-type: none"> • Kendini küçük görme • Bunalım

Kaynak: Bandura (1982:140).

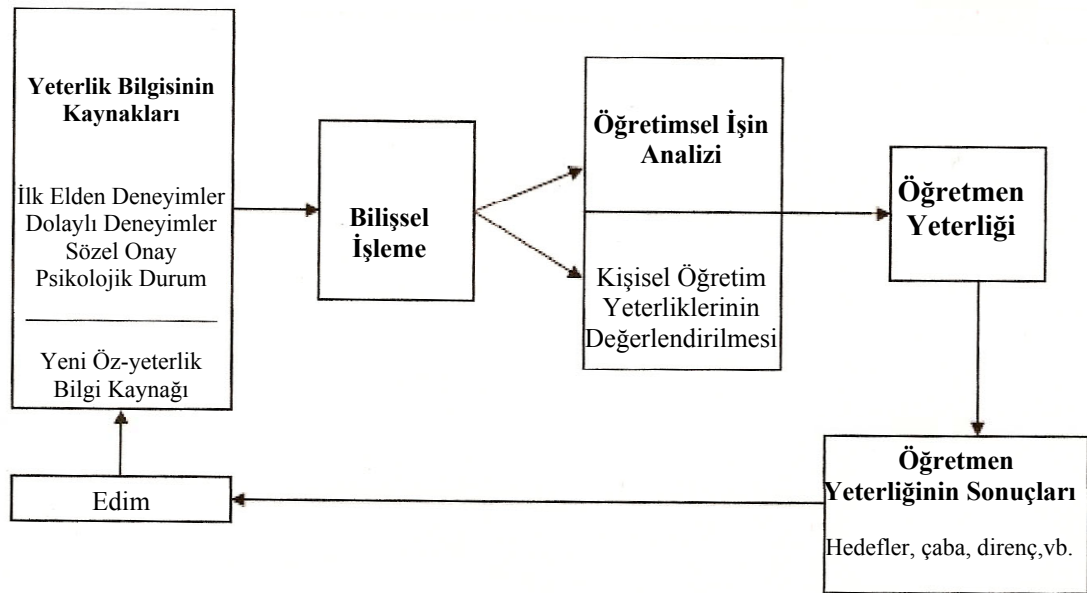
Alanyazında, öğretmen yeterliğinin kavramsal içeriği ve göstergelerine ilişkin tam bir uzlaşma bugün de söz konusu değildir. Öğretmen yeterliğini ölçmek için birbirinden farklı ölçeklerin geliştirildiği ve kullanıldığı görülmektedir (Fives, 2003: 4) Bu alandaki araştırmalarda çok sayıda birbirinden farklı ölçeğin kullanılması, çeşitli yorum farkları ve uyumsuzluklara yol açmaktadır. Öğretmen yeterliğinin ölçümüne ilişkin yöntemlerin derinlemesine incelenmesi, bu çalışmanın boyutlarının ötesinde bir işlerdir. Konuya ilişkin kapsamlı bilgi için Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy'a (2001) bakılabilir. Araştırmacıların kuramları yorumlama farklılıkları ve bundan ileri gelen çeşitli güçlüklerle karşın, öğretmen yeterliği, eğitim araştırmalarında önemli bir alan olarak varlığını korumaktadır (Woolfolk ve Hoy, 1990: 81). Nitekim Rotter ve Bandura'nın kuramlarını temel alan çalışmalar, öğretmen yeterliği kavramının haritalanmasında büyük katkı sağlamıştır.

Gibson ve Dembo (1984), Tschannen-Moran v.d. (1998) öğretmen yeterliğini, bu sözü edilen iki farklı ekolün yaklaşımlarını tutarlı bir biçimde birleştirerek ölçmeyi amaçlayan çalışmalarında, öğretmen yeterliğinin iki boyutu olduğunu deneysel olarak ortaya koymuştur (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005: 346-347). Bunlardan birincisi, "bireysel öğretim yeterliği" (personal teaching efficacy - PTE), ikincisi "genel öğretim yeterliği" (general teaching efficacy – GTE) olarak adlandırılmaktadır. Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenin, öğrenci başarısını geliştirme ve öğrenci davranışlarını başarıyla denetleme konusunda kendi yeterliklerine olan inancı biçiminde tanımlanmaktadır (Soodak ve Podell, 1996). Genel öğretim yeterliği ise, öğretmenin, okulda sunulan eğitimin, öğrenci başarısı üzerinde diğer dışsal etmenlerden daha etkili olduğuna ilişkin inancıdır. Bireysel öğretim yeterliği, öğretmenin kendi becerilerine yönelik yargılarıyla biçimlenirken, genel öğretim yeterliği, diğer öğretmenleri, okulu ve bir bütün olarak eğitim sistemini de göz önüne alan bir değerlendirmenin ürünüdür (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Ross, 1994; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001: 788-792). Öğretmen yeterliği alanında yapılan çalışmalar, yeterliğin bu iki boyutun, öğretmen yeterliğinin en doğru göstergeleri olduklarını ve birbirinden bağımsız olduklarını ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998). Sözelimi, öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine güvenmesine karşın, çevresel etmenlerin öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu düşündüğü durumlara oldukça sık rastlanmaktadır. Araştırmacılar, bireysel öğretme yeterliği ile genel öğretme yeterliği arasındaki

korelasyonun .15 ile .25 düzeyinde zayıf bir ilişki olduğunu saptamışlardır (Anderson v.d., 1988; Hoy ve Woolfolk, 1993; Woolfolk ve Hoy 1990).

Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998), öğretmen öz-yeterliğinin döngüsel yapısını ortaya koymak amacıyla Bandura'nın öz-yeterlik kavramı (1977, 1986 ve 1997) üzerine oturan bir model geliştirmişlerdir. Bu model, öğretmen yeterliğinin oluşum ve gelişimini, Şekil 1.1'de görüldüğü gibi, yeterlik inançlarının oluştuğu, değerlendirildiği, kullanıldığı ve sonuçta yeni inançları ortaya çıkardığı 5 aşamalı döngüsel bir süreçle açıklamaktadır.

Şekil 1.1 Öğretmen Yeterliğinin Döngüsel Yapısı



— Kaynak: Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy (1998: 228)

Bu modelde, yeterlik algısının kaynaklarını, Bandura'ya (1997) koşut olarak, ilk elden deneyimler, dolaylı deneyimler ve toplumsal onay (sözel ikna) ve psikolojik ipuçları oluşturmaktadır. Bu kaynaklardan edinilen bilginin, bilişsel işleme (cognitive processing) süreçlerini çalıştırarak, öğretmen yeterliğini oluşturduğu savunmaktadır (Tschannen-Moran v.d., 1998). Modelde, bilişsel işleme terimi ile anlatılmak istenen, yapılmak istenen işin ve bireyin bireysel yeterliklerinin bir arada incelenmesi ve değerlendirilmesidir. Sonuçta, istenen sonuçlara erişilmesi için gerekli eylemleri planlama ve gerçekleştirme yetisine ilişkin edinilen yargı da, bireyin öğretme yeterliği

konusundaki inancını oluşturmaktadır. Oluşan bu inanç, amaçlara, gösterilen çabaya ve kararlığa yansımakta, bu da, edimi etkileyerek, daha sonraki yeterlik inançlarına kaynaklık eden kişisel deneyimler sağlamaktadır (Tschannen-Moran v.d., 1998).

Öğretme/öğretmen yeterlik duygusunu etkileyen etmenler hakkında bilgi sahibi olmak, öğretmenlerin yeterlik algısını güçlendirmek açısından önemlidir. Öz-yeterlik algısını etkileyen, daha önce belirtilen dört temel etmen burada da etkilidir.

Özetlemek gerekirse; bilgi birikimi gibi öğretmene ilişkin değişkenler, sınıf mevcudu gibi sınıf değişkenleri, okul müdürünün yaklaşımı ve desteği gibi yönetimle ilgili değişkenler; öğretmenlerin sosyal statüleri gibi sosyo-ekonomik değişkenler ve son olarak da, öğretim materyalleri/kaynakları, toplumdan ve meslektaşlardan gelen destek/onay gibi çevresel etmenler öğretmenlerin yeterlik inançlarını etkilemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2002: 2). Öğretmen öz-yeterliği ile öğretmenin sınıf yönetimi teknikleri arasında da, sözü edilen modeli destekler nitelikte, döngüsel bir ilişki bulunmuştur. Sınıf içinde uyumlu davranışlar gösteren öğrencilerin, öğretmenlerinin öz-yeterlik alguları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu saptanmıştır. Benzer biçimde, öz-yeterlik algısı yükselen öğretmenlerin de, öğretim için ortaya koyduğu çabayı artırıp, daha demokratik ve daha az müdahaleci bir sınıf yönetimi ortaya koyarak, öğrenci başarısını ve uyumlu davranışlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Buna karşılık, başarısız ve uyumsuz öğrencilerin öğretmen öz-yeterlik algısını olumsuz yönde etkileyerek tükenmişlik ve çaresizlik duygularına yolaçtığı, öz-yeterlik algısı düşen öğretmenlerin de işlerinden soğuma, öğretim için çabalamaktan vazgeçme ya da daha müdahaleci bir sınıf yönetimi gibi istenmeyen öğrenci davranışlarını artıran uygulamalara yöneldikleri bulunmuştur (Brouwers ve Tomic, 2000).

Öğretmen Öz-yeterlik Algısının Önemi

Güdü üzerinde bu kadar etkili olan öz-yeterlik algısının, kuşkusuz öğretme etkinliği üzerinde de güçlü etkileri vardır. Güçlü yeterlik algısı taşıyan öğretmenler, öğrenci başarısını ve güdüsünü denetleyebileceklerine, en azından olumlu yönde etkileyebileceklerine inanırlar (Tschannen-Moran, v.d., 1998: 202). Ashton (1984: 28),

başka hiç bir öğretmen özelliğinin öğrenci başarısı ile bu kadar tutarlı ilişki göstermediğini; Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) öğretmenin bilgi donanımıyla bildiklerini öğretime uygulama eylemi arasındaki temel aracının öğretmenin öz-yeterlik algısı olduğunu; Pajares (1992) ise, öğretme/öğretmen yeterliğinin, öğretmen davranışlarının en güçlü yordayıcısı olduğunu belirtmiştir.

Araştırmalar sonucunda, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrenci başarısı (Gibson ve Dembo, 1984; Ross, 1992), öğretme güdüsü (Tschannen-Moran v.d., 1998), öğrenci öğrenme güdüsü (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) ve öğrencilerin bireysel yeterlik algıları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) arasında anlamlı ve güçlü ilişkiler olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmacılar, öğretme/öğretmen yeterliğini öğretme davranışları, öğretmen performansı ve öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejileri ile de ilişkilendirmiştir (Woolfolk, Rosoff ve Hoy, 1990; Brouwers ve Tomic, 2000). Eğitimciler için önemi giderek artan, bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı alanında öz-yeterlik algısı geliştirmenin bu becerilerin etkin şekilde kullanılması açısından önemli olduğu ortaya konmuştur (Kurbanoglu, 2004:144-146). Öğretmenlerin, okullarının ya da fakültelerinin öğrenci başarısını etkileme güçlerine ilişkin inançları biçiminde tanımlanan birleşik öğretmen yeterliğinin de (Collective Teacher Efficacy) öğretmen öz-yeterlik algısını ve sonuçta öğrenci başarısını etkilediği belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Barr, 2004). Ross (1988), öğretmen yeterliği alanında yapılmış 88 araştırmanın sonuçlarına dayanarak, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile davranışları arasında 6 temel başlıkta ilişki bulunabileceğini belirlemiştir. Ross'a göre öz-yeterlik algıları yüksek olan öğretmenler;

1. Öğretimde yeni yaklaşımlar ve teknikleri öğrenmeye ve kullanmaya,
2. Sınıf yönetiminde, öğrenci özdenetimini artırıp, doğrudan öğrenci denetlemeyi azaltan teknikleri kullanmaya,
3. Başarı düzeyi düşük öğrenciler için özel çaba göstermeye,
4. Öğrencilerin, akademik yeterliklerine ilişkin benlik kavramlarını yükseltmeye,
5. Erişilebilir amaçlar koymaya,
6. Öğrenci başarısızlığı ve sorunları karşısında ısrarcı ve kararlı davranmaya daha eğilimli olmaktadırlar.

Özetlemek gerekirse, öğretmen öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, bu alanda algısı zayıf olanlara göre daha başarılı uygulamalar gerçekleştirdikleri; öğrencilerle daha olumlu ilişkiler geliştirdikleri; öğrenci hatalarına karşı daha hoşgörülü oldukları; öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentileri taşıdıkları; yeni düşüncelere daha açık oldukları ve değer verdikleri; öğrencileri yanlış yanıtları ve başarısızlıklarından ötürü daha az eleştirdikleri, iş doyumlarının daha yüksek olduğu; öğrencilerinin başarı ve başarısızlıklarını içsel nedenlere yükledikleri; düşük sosyo-ekonomik tabakadan gelen ya da davranışsal sorunları olan öğrencileri özel eğitime göndermeye daha az eğilimli oldukları, yeni öğretim programı ve materyalleri sınıflarında kullanmaya ve uygulamaya daha istekli ve yatkın oldukları; öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinmelerini göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri; öğrencilerin öğrenme güçlükleri karşısında ya da eğitim sürecinde karşılaştıkları herhangi bir sorun karşısında daha kararlı ve dirençli oldukları saptanmıştır (Gibson ve Dembo, 1984; Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Henson, 2001; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives ve Alexander, 2004).

Sonuç olarak, öğretmenin sınıfıçi düşünme süreçleri ve davranışları, dolayısıyla sınıflarında oluşturdukları öğrenme ortamı üzerinde sözü edilen etkileri gözönüne alındığında, olumlu bir öğretmen öz-yeterliği algısının, etkili bir öğretim hizmeti sağlama açısından, en belirleyici öğretmen niteliklerinden birisi olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Akademik Benlik Kavramı

Benlik Kavramı

Benlik kavramı, hem öğrenmeyi etkileyen hem de öğrenmeden etkilenen bir öğrenci özelliğidir. En geniş tanımıyla benlik kavramı, insanın kendisine ilişkin duygu ve düşünceleridir. Bu algılar, bireyin deneyimleri ve çevresine ilişkin yargılarıyla biçimlenir, çevresindeki önemli bireylerin dönüt ve değerlendirmelerden ve bireyin kendi davranışlarına ilişkin yüklemelerinden etkilenir (Shavelson ve Bolus, 1982). Benlik kavramı, kişilik gelişiminin en önemli bileşenlerinden birisidir ve bireyin

varlığına yapısal bir tutarlılık ve anlam sağlar (Coopersmith ve Feldman 1974 den akt: Pajares ve Schunk, 2001). Kendisinin yetenekli, güçlü, dürüst olduğunu düşünen bir bireyin benlik kavramı olumlu iken, yeteneksiz, işe yaramaz, arkadaşlarından daha başarısız olduğunu düşünen bireyin benlik kavramı olumsuzdur (Açıkgöz-Ün, 2005: 44).

Alanyazında, benlik kavramının (self-concept), öz-yeterlik (self-efficacy) ve benlik saygısı (self-esteem) kavramlarıyla karıştırıldığı ya da birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir (Hattie, 1992; Pajares ve Schunk, 2001). Bu kavramların üçü de bireyin kendisine dönük yargıları olmakla birlikte, çeşitli açılardan farklılık gösterirler. Benlik saygısı ya da bir başka deyişle bireyin özsaygısı, kendini sevip sevmemesi, değerli bulup bulmaması, toplumsal onay görüp göremediğine ilişkin inançları gibi kendisine yönelik genel yargıları biçiminde tanımlanmaktadır. Benlik kavramının ise, bireyin kendisine ilişkin bilişsel farkındalığı, bilgi, beceri vb donanımlarına ilişkin özdeğerlendirmelerini de içeren daha bilişsel yargılardan oluştuğu savlanmaktadır (Pajares, 2002). Benlik kavramı ve benlik saygısını birbirinden ayırmaya yönelik bu ve benzeri çeşitli tanımlar yapılmış, ancak bu ayrılığı destekleyen deneysel bulgulara ulaşamamıştır (Byrne, 1996: 6). Öz-yeterlik kavramı ise, benlik kavramına göre daha çok alana ve duruma özgü bir nitelik gösterir. Ayrıca bireyin kendi yeterliklerine ve bu yeterliklerin işkoşulmasıyla gerçekleştirilecek eylemlerin gücüne ilişkin inançları olarak tanımlanan öz-yeterlik algısı, (benlik kavramında olduğu gibi) yakın çevresindekilerin aynı konudaki yeterlik ya da başarı düzeylerinden etkilenmez (Pajares ve Schunk, 2001).

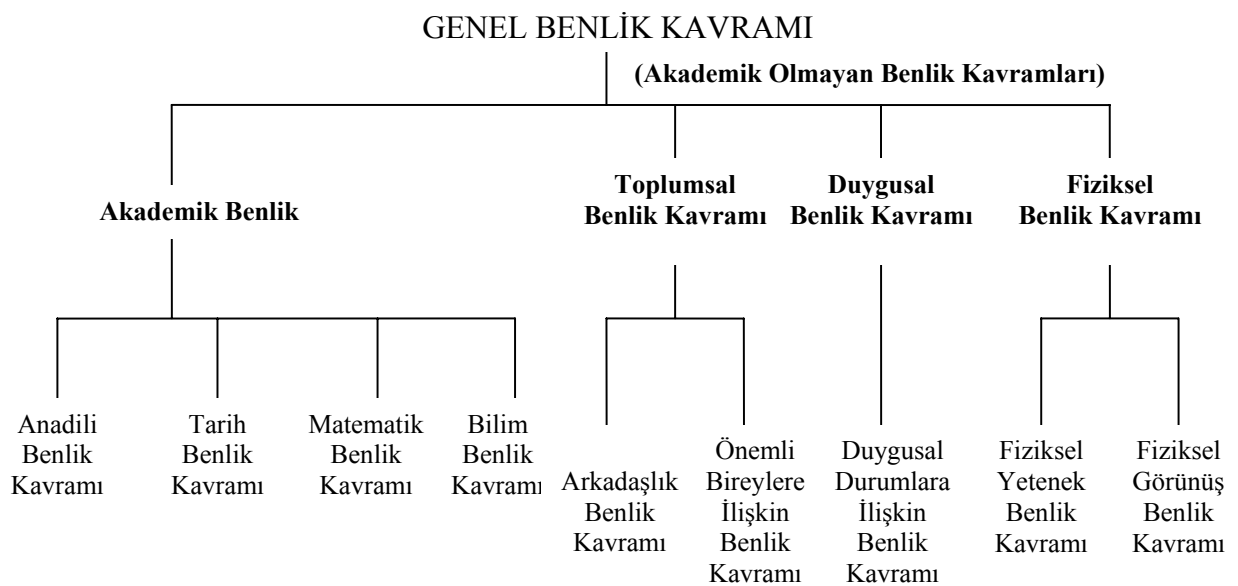
Kuşkusuz, bireyin, çeşitli özelliklerine ilişkin çok sayıda ve birbirinden farklı yargıları vardır. Bunlardan bazıları çok olumlu iken bazıları olumsuz olabilir. Örneğin kendisini başarılı bir öğrenci olarak gören bir birey, arkadaşları arasında kabul görme ve iletişim kurma konusunda başarısız olduğunu düşünebilir. Dolayısıyla genel bir kural olarak, bireyin kendisine ilişkin inançlarının (benlik kavramı, öz-yeterlik, benlik saygısı vb.) genellik-özellik açısından ele alınış düzeyi, bu bireyin davranışlarına yönelik yordayıcılığıyla ters orantılı olduğu söylenebilir. Daha yalın bir deyişle, insanın kendine ilişkin sayısız düşüncesinin bileşkesi, o bireyin belli bir alandaki davranışlarına (akademik, sportif başarıları, etkili iletişim becerileri vb.) ilişkin net bir bilgi sağlamamaktadır (Pajares ve Schunk, 2001). Araştırmacılar bu ve benzeri bulgulardan

yola çıkarak, benlik kavramının belirleyici 7 niteliği olduğunu saptamışlardır. Bunlar; örgütlülük, çok boyutluluk, sıradizinsellik (hiyerarşiklik), kararlılık, gelişimsellik, yargısallık (evaluateness) ve ayırt edilebilirliktir (differentiability) (Shavelson ve Marsh, 1986). Benlik kavramının en çok araştırılan yönü, sıradizinsel, çok boyutlu yapısı olmuştur.

Benlik Kavramının Boyutları

Marsh ve Shavelson (1985), kişinin bir birey olarak kendine ilişkin ve yaşamındaki diğer çeşitli alanlara özgü algılarını birbirinden ayırdığını belirtmiştir. Bireyin genel benlik algıları, “Genel Benlik Kavramı”nı (Global Self-Concept) oluştururken, daha sınırlı ve alana özgü algıları ise bireyin akademik, toplumsal, duygusal ya da fiziksel vb. benlik kavramlarını oluşturmaktadır. Sıradizinsel yapı genelden özele doğru, kapsamı daha sınırlı kollara ayrılmaktadır (Marsh, Byrne ve Shavelson, 1992). Benlik kavramının sıradizinsel yapısını ortaya koymaya yönelik ilk model, Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) tarafından geliştirilmiştir (Byrne, 1996: 22). Şekil 1.2, bu modeli göstermektedir.

Şekil 1.2 Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) Sıradizinsel Benlik Kavramı Modeli



Kaynak: Shavelson, Hubner ve Stanton (1976: 413)

Bu model, benlik kavramının sıradizinsel yapısını, farklı düzeyler arasındaki ilişkilerin gücüne dayalı olarak açıklamaktadır. Bir örnek vermek gerekirse, benlik kavramının birinci ve en genel düzeyi olan genel benlik kavramı ile ikinci düzeydeki akademik benlik kavramı arasındaki ilişki, genel benlik kavramı ile üçüncü düzeyde bulunan anadili benlik kavramı ya da onun ürünlerinden birisi olan anadili akademik başarısı arasındaki ilişkiden daha güçlüdür. Benlik kavramının farklı boyutları arasında ilişkiler bulunmakla birlikte, her bir boyut, birbirinden bağımsız birer kavram olarak ele alınıp, yorumlanabilir (Byrne 1996: 23-24). Modelden de anlaşılacağı gibi benlik kavramının akademik ve akademik olmayan boyutları vardır. Yapılan araştırmalarda, önemli öğrenme ürünleri (akademik başarı, alan seçimi, sınıf içi davranışları vb.) ile genel benlik kavramı ya da akademik olmayan diğer benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı, ancak akademik benlik kavramının bu istendik ürünlerin çok güçlü bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Byrne, 1996; Marsh, 1993; Marsh ve Craven, 1997).

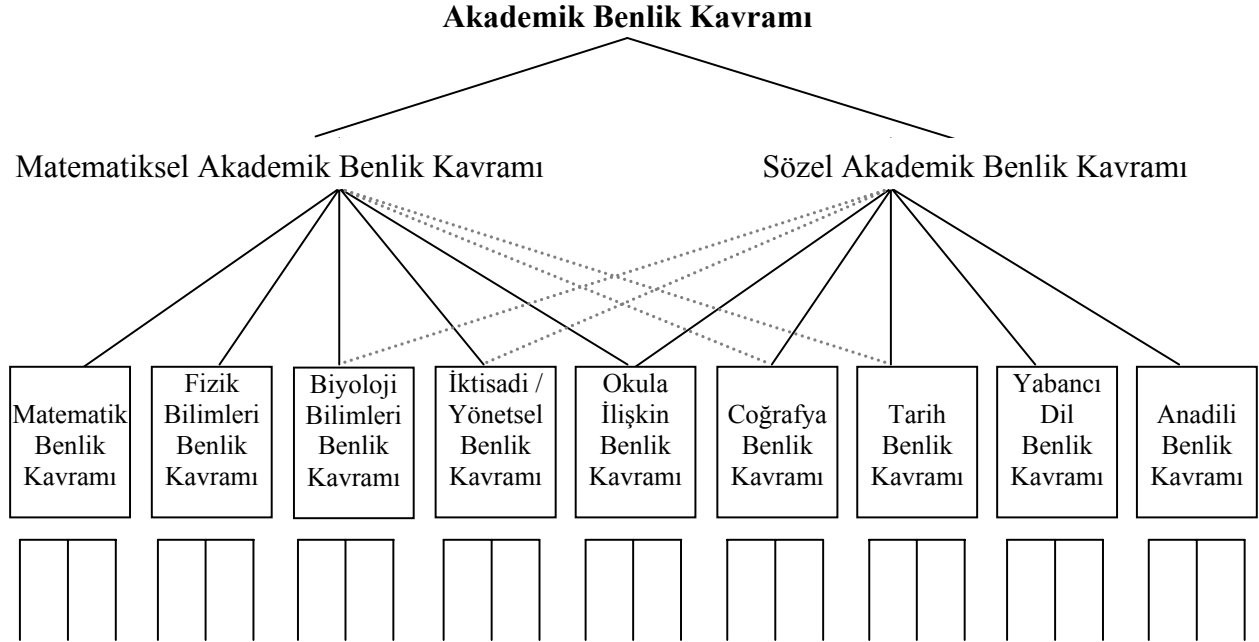
Akademik Benlik Kavramı

Bireyin, akademik yeterliklerine ilişkin algısına “Akademik Benlik Kavramı” denir (Hattie, 1992). Akademik Benlik Kavramı, daha önce de sözü edildiği gibi, belli öğrenme alanlarına özgü alt benlik kavramlarından oluşur. Akademik benlik kavramı biçimlenmesinde, öğrencinin okuldaki başarı ve başarısızlıklarının yanısıra, akademik yeterliklerine ilişkin yaptığı kimi içsel ve dışsal karşılaştırmalar da etkili olur. Öğrenciler kendi başarılarını, diğer arkadaşlarının başarıları (dışsal) ve diğer alanlardaki başarılarıyla (içsel) karşılaştırırlar. Kendi başarı düzeyini, arkadaşlarının üzerinde gören bir öğrencinin akademik benlik kavramı bu algıdan olumlu yönde etkilenir (Marsh, 1986, 1987; Marsh ve Craven, 2002). Öğrencilerin okulda edindikleri başarı-başarısızlık deneyimleri, karşılaştırmalar ve çevrelerindeki önemli bireylerden aldıkları dönütlere dayalı olarak, 4-6. sınıflardan başlayarak daha kararlı bir nitelik kazanır. Akademik benlik kavramı ile öğretmen notları arasındaki olumlu yönde korelasyon 5. sınıfta 0.23 dolayındayken, 7. sınıfta .50 ye yükselmektedir. Öğrencilerin akademik benlik kavramları ile gerçek sınav puanları arasındaki ilişki, standartlaştırılmış test puanları arasındaki ilişkiden çok daha güçlüdür (Marsh, 2003). Bu durum, öğretmenlerin verdiği

notların, öğrencilerin benlik kavramları açısından etkisi oldukça güçlü dönütler olduğunu göstermektedir. Öğretmen-öğrenci iletişimindeki sıklığın, akademik benlik kavramını etkilediği; iletişim sıklığı arttıkça, akademik benlik kavramının yükseldiği belirlenmiştir (Şahin, 1997). Her öğrencinin, öğrenmeye ilişkin deneyimleri ve bunlardan çıkardığı sonuçlar birbirinden farklı olacağı için, akademik benlik kavramı, eşsiz bir öğrenci niteliğidir. Öğrencide olumlu bir akademik benlik kavramının, bir kez geliştikten sonra, kötü sonuç alınan birkaç sınav ya da başkaca olumsuz dönütlerden kolayca etkilenmediği görülmüştür (Bloom, 1979). Öğretimin ilk yıllarında akademik benlik kavramı, derslere, okula ve öğretime yönelik daha genel yargılardan oluşurken, yaş ve öğrenim düzeyi arttıkça, akademik benlik kavramının alana özgü alt boyutları (matematik benlik kavramı, anadili benlik kavramı vb.) biçimlenmektedir (Byrne, Shavelson ve Marsh, 1992: 175, 191). Marsh (1993), benlik kavramının bu çok boyutlu ve alana özgü yapısını gözönüne almadan, diğer değişkenler ile arasındaki ilişkinin doğru bir biçimde anlaşılmasının güç olduğunu belirtmiştir. Nitekim, araştırmalar, genel nitelikteki benlik ölçekleriyle elde edilen sonuçların, alana özgü öğrenme ürünlerini yordama konusunda oldukça başarısız kaldığını göstermiştir. Örneğin, benlik saygısı ile akademik başarı ilişkisini araştıran çok sayıda çalışma incelendiğinde, bu iki değişken arasındaki ilişki için olumlu yönde .96 ile olumsuz yönde .77 arasında değişen çok farklı korelasyon değerleri bulunduğu görülmüştür (Hansford ve Hattie, 1982). Buna karşılık, belli bir alana özgü benlik kavramı ölçekleri ile aynı alana özgü nitelikleri ölçen ölçeklerin birlikte kullanılmasının (matematik benlik kavramı ile matematik başarısı vb.), bu değişkenler arasındaki ilişkiler açısından daha aydınlatıcı sonuçlar verdiği görülmüştür (Marsh, 1993).

Benlik kavramının sıradizinsel, çok boyutlu yapısını ortaya koymaya yönelik Shavelson, Hubner ve Stanton (1976) çalışmasında ortaya konulan modelin (Şekil 1.2'ye bakınız) daha güncel, geliştirilmiş bir sürümü, Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) çalışmasında oluşturulmuştur. Şekil 1.3, bu modelin akademik benlik kavramı boyutunu inceleyen kolunu, akademik benlik kavramının alana özgü alt boyutları ve bunların kapsamını göstermektedir.

Şekil 1.3 Marsh, Byrne ve Shavelson (1988) Akademik Benlik Kavramı Modeli^{1,2,3}
(Akademik Benlik Kavramı Kolu)



Kaynak: Marsh, Byrne ve Shavelson, (1988:377)

1. Ders alanları, geliştirilen modelin akademik bölümünü oluşturmak amacıyla seçilmiştir. Alanlar, tümüyle matematiksel / akademik bileşenden, tümüyle dilsel / akademik bileşene doğru dizilmiştir (Marsh, Byrne, Shavelson, 1998:377)
2. Model, derslerin gelişigüzel seçilmiş olması ve müzik gibi diğer dersleri destekleyen uygun alanlar belirlenmediği için eleştirilmiştir (Marsh, 1990:635)
3. Derslerden aşağıya doğru uzanan çizgiler, dersin bileşenlerini temsil etmektedir. Örneğin, Matematikten aşağıya uzanan çizgiler, cebir, geometri ve trigonometriyi, Anadilinden uzananlar ise, kompozisyon, dilbilgisi, konuşmayı temsil edebilir.

Bu modele göre, koyu sürekli çizgiyle bağlanmış benlik kavramları arasında güçlü bir ilişki, açık renk aralıklı noktalarla bağlanan benlik kavramları arasında ise zayıf ilişkiler bulunmaktadır. Okula/öğrenmeye ilişkin benlik kavramı, akademik benlik kavramının Matematiksel ve Sözel alt benlik kavramlarının her ikisi ile birden ilişkilidir. Akademik benlik kavramının temelde, sözel ve matematiksel alan olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu ayrımı destekleyen çok güçlü kanıtlar bulunmuştur. Örneğin, İngilizce dersi başarısı ile İngilizce benlik kavramı arasında ve Matematik dersi başarısı ile ilgili Matematik benlik kavramları arasındaki ilişkinin güçlü düzeyde ve olumlu yönde olduğu, matematik benlik kavramı ile İngilizce ders başarısı arasında ise oldukça zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Marsh v.d., 2005).

Sözel ve matematik benlik kavramları arasındaki ilişkinin oldukça zayıf ya da istatistiksel açıdan anlamsız olmasına karşılık, benlik kavramı ve ilgili ders başarıları arasındaki korelasyonun genellikle 0.5 ile 0.8 arasında değiştiği görülmüştür (Marsh ve diğ. 1992: 68-69).

Türkiye’de yapılan çeşitli araştırmalarda ise bu genel ilkelere ters düşen sonuçlar bulunmuştur. Örneğin, Arseven (1986) çalışmasında, akademik benlik kavramının farklı kollarında yer alan Matematik benlik kavramı ile Türkçe benlik kavramı arasındaki 0.74 düzeyinde oldukça güçlü ve olumlu yönde bir ilişki bulunmuştur. Buna ek olarak, alana özgü olması beklenen Matematik benlik kavramı ile Türkçe dersi başarısı arasında orta güçte anlamlı bir ilişki olduğu, benzer biçimde, Türkçe benlik kavramı ile Matematik ders başarısı arasındaki ilişkinin de, orta güçte ve olumlu yönde olduğu görülmüştür. Çakır, Şahin ve Şahin (2000) çalışmasında da, Fen Bilgisi benlik kavramı ile Sosyal Bilgiler ders başarısı arasında 0.49 düzeyinde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu belirlenmiştir. Ortaya çıkan bu tablonun, ülkemizde ilköğretim öğrencilerinin, akademik yeterliklerine ilişkin yargılarının, alana özgü bir farkındalık düzeyinde olmadığı, daha çok eğitime yönelik, genel bir akademik benlik kavramı geliştirdikleri biçiminde yorumlanabilir.

Akademik benlik kavramı ile cinsiyet arasındaki ilişki araştırıldığında, tipik olarak erkek öğrencilerin matematik benlik kavramının, kız öğrencilerin ise sözel benlik kavramının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Byrne ve Shavelson, 1986; Marsh, 1986; Marsh ve Yeung, 1998; Skaalvik ve Rankin, 1990; Skaalvik ve Skaalvik, 2004 vb.). Bu tipik farklılaşmada matematiksel yeterlik gerektiren işlerin (mühendislik vb.) daha çok erkek mesleği olarak algılanması ve öğrencilerin erken dönemde çevrelerinden bu yönde telkinler almalarının, kızların ise iletişimsel yeterliklerinin erkeklerden daha güçlü olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Eccles, Moses ve Yulish-Muszynski, 1983; Marsh, 1989). Nicel işlem becerisi gerektiren mühendislik vb. işkollarında kadın çalışan oranının % 25’in altında olması, buna karşılık, eğitim ve psikoloji gibi işkollarında ise erkek çalışana oranının % 25 dolayında olmasının da, algılardaki bu ayrımı güçlendirdiği savunulmaktadır (Wender, 1999). Araştırmalar, erkeklerin matematik dersinde, kızların ise sözel derslerde karşı cinslerinden daha başarılı olduklarını göstermektedir. Ayrıca, cinsiyetin akademik benlik kavramı üzerindeki etkisinin, bir derste akademik başarının ilgili dersin benlik kavramı üzerindeki

etkisinden daha büyük olduğu bulunmuştur (Marsh, 1989). Buna karşılık, matematik benlik kavramının, matematik dersi başarısına, sözel benlik kavramının ise sözel alan dersleri başarısına etkisinin, her iki cins için de benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir (Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller ve Baumert, 2005). Bir başka deyişle, alana özgü akademik benlik kavramının ilgili alandaki değişkenleri yordama gücünün, cinsiyete bağlı olarak değişmediği görülmüştür.

Öte yandan, öğretmenin, öğretimde kullandığı yöntem tekniklerin de, öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını etkilediği belirlenmiştir. Projeye dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi, öğrenciye bilişsel yeterliklerinin gücüne ilişkin çok yönlü gözlem olanağı sağlayan çağcıl öğrenme yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik benlik kavramını daha olumlu yönde etkilediği bulunmuştur (Korkmaz ve Kaptan, 2002). Sınıfta demokratik bir öğretim gerçekleştirmenin de, akademik benlik kavramını olumlu yönde etkilediği saptanmıştır (Yağcı, 1997).

Akademik Benlik Kavramının Gelişimi ve Önemi

Benlik kavramının, akademik benlik kavramı gibi alana özgü, sıradizinsel alt boyutlarının 5 yaşından başlayarak biçimlendiği belirlenmiştir (Marsh, Craven ve Debus, 1991:389-391). Çocukların yeterliklerine ilişkin algıları yaşları ilerledikçe değişir. Byrne (1996:155) ve Hattie (1992: 62, 242) küçük yaştaki çocukların kendilerini, somut ve nesnel niteliklere dayalı olarak tanımladıklarını, ergenlik öncesi dönemdeki çocukların ise daha öznel ve soyut niteliklere dayalı tanımlar yaptıklarını belirtmektedir. Ayrıca küçük yaştaki çocukların akademik benlik kavramlarının genellikle yüksek tüm alanlara yönelik daha genel bir yapıda olduğu ve akademik sonuçlara çok da bağlı olmadığı görülmüştür. Buna karşılık, yaşça büyük olan çocukların akademik benlik kavramlarının (8-12 yaşlarından başlayarak) daha çok boyutlu bir yapıya kavuştuğu, çocuğun farklı alanlardaki yeterliklerinin ayırına varmaya başladığı ve kendine koyduğu hedeflere erişimi düzeyinden etkilendiği belirlenmiştir. Yaş ilerledikçe, bilişsel yeterliklerin gelişimine koşut olarak, çocukların kendi becerilerine ilişkin yargıları, benmerkezci bakış açısından uzaklaşarak, nesnelleşmekte ve çocuğun çevresini gözönüne alarak yaptığı toplumsal

karşılaştırmalardan etkilenmektedir (Harter, 1999). Küçük yaştaki çocukların akademik benlik kavramlarının, genellikle çok yüksek olmasına karşılık, akademik başarı ve başka öğrenme ürünlerini yordama gücünün zayıf düzeyde olduğu; yaşça büyük çocukların akademik benlik kavramlarının ise, görece olarak daha düşük olmasına karşılık, öğrenme ürünlerini yordama gücünün orta ve yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir (Marsh, 1989; Marsh ve Craven, 1997). Akademik benlik kavramı, kuşkusuz öğrenci başarısının tek belirleyicisi değildir. Akademik ilgi, tutum, sonuç beklentisi, başarıya verilen değer, öz-yeterlik, akademik benlik kavramı gibi öğrenci niteliklerinin yanısıra, önemli bireylerden alınan dönütler, sınavlarda alınan notlar, sosyal normlar gibi dışsal etmenler de akademik başarıyı etkilemektedir (Gagné, Wager, Golas ve Keller, 2005:113; Marsh, Byrne ve Yeung 1999; Wigfield ve Eccles, 2002; Pajares ve Schunk, 2002). Ancak, araştırmalar, akademik ilgi, tutum, sınavlardan alınan notlar vb. öğrenci nitelikleri ve sözü edilen dışsal etmenler arasında, akademik başarının en güçlü yordayıcısının akademik benlik kavramı olduğunu göstermektedir (Marsh, v.d., 2005).

Akademik Benlik Kavramı ile Akademik Başarı Arasındaki İlişki

Akademik benlik kavramı, akademik başarıdaki değişkenliğin büyük bir bölümünü (%18 Acosta, 2001; %32 Senemoğlu, 1989; %25 Bloom, 1979) tek başına açıklama gücü olan çok önemli bir öğrenci niteliğidir. Akademik benlik kavramının, akademik başarı üzerindeki büyük etkisi, onu hem doğrudan, hem de önemli başka değişkenlere aracılık ederek dolaylı yoldan etkilemesinden ileri gelir (Marsh v.d., 2005). Bloom'a (1979) göre, öğrencinin öğrenme çabasını, güçlüklerle karşılaştığında göstereceği kararlılığı, derse katılımı gibi birçok önemli davranışını belirleyen duyuşsal öğrenci niteliklerinin en güçlü ve kararlı göstergesi, akademik benlik kavramıdır. Akademik benlik kavramı ayrıca, öğrencilerin başarı beklentileri ve başarıya verdikleri değeri, ders seçimleri, akademik ilgileri, derslere ilişkin hedefleri, başarı ve başarısızlık yüklemeleri gibi birçok önemli değişkeni etkileyerek akademik başarı üzerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. (Marsh, Chessor, Craven ve Roche, 1995; Marsh ve Craven, 1997; Pajares ve Schunk, 2002;). Deci ve Ryan (2000), yeterlik algısındaki artışın, içsel güdülenmiş düzeyini de artırdığını öne sürmüştür. Ayrıca, belli bir alanda yüksek bir akademik benlik kavramı geliştiren öğrencinin de, ilgili alandaki başarısına

daha fazla önem verdiği, öğrenmek için daha fazla çaba gösterdiği, akademik ilgilerinin ve sonuç beklentilerinin daha yüksek olduğu, belirlenmiştir (Wigfield ve Eccles, 2002; Marsh ve Hau 2003; Marsh v.d., 2005). Sözgelimi, matematik benlik kavramına değer veren bir öğrenci, matematik dersindeki başarı-başarısızlıklarından ya da çevresindeki önemli bireylerin yorumlarından daha çok etkilenirken, matematik benlik kavramını o kadar önemsemeyen bir öğrenci bu dönütlerden etkilenmeyebilir. Benzer biçimde, matematik dersini önemseyen bir öğrencinin matematik benlik kavramı, matematik öğretmenin dönütlerinden etkilenirken, müzik ya da başka bir branş öğretmenin dönütlerinden etkilenmez (Hattie, 1992; Pajares ve Schunk, 2002).

Öğrencilerin kendi yeterliklerine ilişkin beklentilerinin de akademik benlik kavramını etkilediği bulunmuştur (Hattie, 1992: 219). Akademik yeterliklerinin, gerçekte olduklarından daha güçlü olduğuna inanan, bir başka deyişle başarı beklentisi yüksek olan öğrencilerin akademik benlik kavramlarının olası bir başarısızlıktan olumsuz yönde etkilendiği; buna karşılık, akademik yeterliklerine ilişkin algıları, gerçek yeterlik düzeylerine koşut olan öğrencilerin akademik benlik kavramlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Akademik benlik kavramı yüksek olan öğrencilerin, başarılarını içsel nedenlere (yetenek, çaba) dayandırdıkları, akademik benlik kavramı düşük öğrencilerin ise dışsal nedenlere (şans vb) bağladıkları saptanmıştır. Başarısızlık ve öğrenmeye ilişkin olumsuz deneyimlerle karşılaşıldığında, akademik benlik kavramı yüksek öğrencilerin, bu durumun bir rastlantı olduğunu ve bir daha yinelenmeyeceğini düşünerek dışsal nedenlere yüklem yaptıkları; akademik benlik kavramı düşük olanların ise, başarısızlığı, yetenek eksikliği gibi sabit içsel nedenlere bağlayarak çaresizlik duygusuna kapıldıkları görülmüştür (Marsh, Cairns, Relich, Barnes ve Debus, 1984; Moreano, 2004).

Akademik benlik kavramı, öğrenmeyi çok çeşitli yönlerden etkilediği gibi, öğrenme ürünlerinden de etkilenen bir öğrenci niteliğidir (Green, Nelson, Martin ve Marsh, 2006). Akademik benlik kavramı ile akademik başarı arasındaki ilişkiyi gösteren çok sayıda araştırma bulunmakla birlikte, aralarındaki nedensellik ilişkisinin yönü tartışmalıdır. İlgili alanyazındaki tartışma, akademik başarının, akademik benlik kavramının kaynağı mı, yoksa ürünü mü olduğu noktasında düğümlenmektedir (Byrne, 1996). Akademik başarı ve benlik kavramları arasındaki nedensellik ilişkisinin yönünü

açıklayan yaklaşımları 3 başlık altında toplamak olasıdır (Marsh v.d., 2002; Marsh v.d., 2005). Bunlar, özgelişim modeli (self-enhancement model), beceri gelişim modeli (skill development model) ve karşılıklı etkiler modelidir (reciprocal effects model).

Özgelişim Modeli

Özgelişim Modeli, öğrencinin akademik başarısının birincil kaynağının, akademik benlik kavramı olduğu ve akademik benlik kavramının, başarı ve başarısızlıktan etkilenmediği sayılısına dayanır (Helmke ve van Aken, 1995). Bu yaklaşımı benimseyen araştırmacılar, öğrencilere başarı duygusunu tattırmaya çalışmak yerine, kendi yeterliklerine güvenini yükseltmek gerektiğini savunmaktadırlar (DuBois, 2001; Kahne, 1996).

Beceri Geliştirme Modeli

Beceri geliştirme modeli, geçmişteki başarı ya da başarısızlık deneyimlerinin akademik benlik kavramının oluşumunu etkilediğini, akademik başarının ise akademik benlik kavramından etkilenmediği sayılısına dayanır (Marsh, 2003). Bu model, akademik benlik kavramı ile başarı arasındaki ilişkiyi, öğrencinin akademik benlik kavramının, okulda geçirdiği başarılı ve başarısız öğrenme yaşantılarına göre değişkenlik gösterip, yükselip düştüğü varsayımıyla açıklar (Kohn, 1999). Bu yaklaşımı paylaşan araştırmacılar, öğrencinin kendi yeterliklerine ilişkin farkındalığını ve özgüvenini artırmaya çalışmak yerine, doğrudan akademik becerilerini geliştirmeye yönelik (eğitsel hedef düzeylerinin yükseltilmesi vb.) önlemler alınması gerektiğini savunmaktadırlar (Marsh, Hau ve Kong, 2002; Marsh ve diğ., 2005).

Karşılıklı Etkiler Modeli

Öğrenme güdüsü alanyazınında, hem beceri gelişim modelini, hem de özgelişim modelini destekleyen çok sayıda çalışmaya bulunmaktadır. Shavelson ve Bolus (1982), yalnızca, akademik benlik kavramından başarıya doğru bir ilişkinin (özgelişim modeli) anlamlı olduğunu, Newman (1984) ise, tersi yönde bir ilişkinin anlamlı olduğuna ilişkin

kanıtlar bulmuşlardır (Marsh, 2003). Karşılıklı etkiler modeli, akademik benlik kavramının, akademik başarıya ilişkin iki ölçüm arasındaki değişkenliği (ilk başarının etkisi sabit tutulduğunda) yordadığını ve benzer biçimde, yüksek akademik başarının da, akademik benlik kavramını yükselttiği sayılına dayanır (Marsh ve Craven, 1997; Marsh ve diğ. 2005). Valentine ve DuBois (2005), eşit başarı düzeyindeki öğrencilerden, akademik benlik kavramı yüksek olanların akademik başarısının, düşük olanlara göre zaman içinde daha çok geliştiğini saptamıştır.

Alanyazında, karşılıklı etkiler modelini destekleyen çok sayıda güncel araştırma Skaalvik and Hagtvet, (1990); Wigfield ve Karpathian, (1991); Marsh ve Craven, (1997); Marsh v.d., (1999); Marsh v.d., (2005) bulunmaktadır. Akademik benlik kavramı ve başarı arasındaki nedensellik ilişkisinin ilköğretim çağında gelişimini araştıran çalışmalarda, iki değişken arasındaki etkinin gücünün gelişimsel süreçte değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir (Marsh ve diğ., 1999). Skaalvik ve Hagtvet (1990) ve Skaalvik (1997), yaşça büyük çocuklarda çift yönlü etkiye işaret eden güçlü kanıtlar bulurken, küçük yaş grubunda yalnızca beceri gelişime etkisinin (“akademik başarı, akademik benlik kavramını etkiler”) anlamlı olduğunu belirlemiştir. Helmke ve van Aken (1995) de benzer biçimde, ilkokul çağında, başarılı öğrenme yaşantılarının akademik benlik kavramını yükselttiğini, buna karşılık, akademik benlik kavramı düzeyi ile sonraki akademik başarılar (ders notları ve standartlaştırılmış test puanları) arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını saptamıştır.

Wigfield ve Karpathian (1991), öğrencilerin ilkokula başladıklarında akademik benlik kavramlarının daha genel olduğunu; ilerleyen yıllarda akademik yeterliklerine ilişkin daha nesnel yargılar geliştirdikçe, akademik benlik kavramı ile başarı arasında ilişkinin karşılıklı etkileşim gösterdiğini belirlemiştir. Bu ve benzeri çalışmalar, küçük yaşlarda akademik benlik kavramının, okuldaki edinilen olumlu ve olumsuz yaşantılardan genel düzeyde etkilendiğini, bu nedenle de, belli bir alandaki ders başarısı üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermektedir. Guay, Marsh ve Boiven (2003), değişik yaş grupları üzerinde yaptıkları 3 ölçüm sonucunda, yaş ilerledikçe akademik benlik kavramının daha direngen, güvenilir bir nitelik kazandığını ve buna koşut olarak, akademik başarıyı yordama gücünün arttığını belirlemiştir. Bu çalışmada ayrıca, akademik benlik kavramı ve başarı arasındaki ilişkinin çift yönlü olduğu ve bu durumun yaşa bağlı olarak değişmediği, öz gelişim modeli (“akademik benlik kavramı,

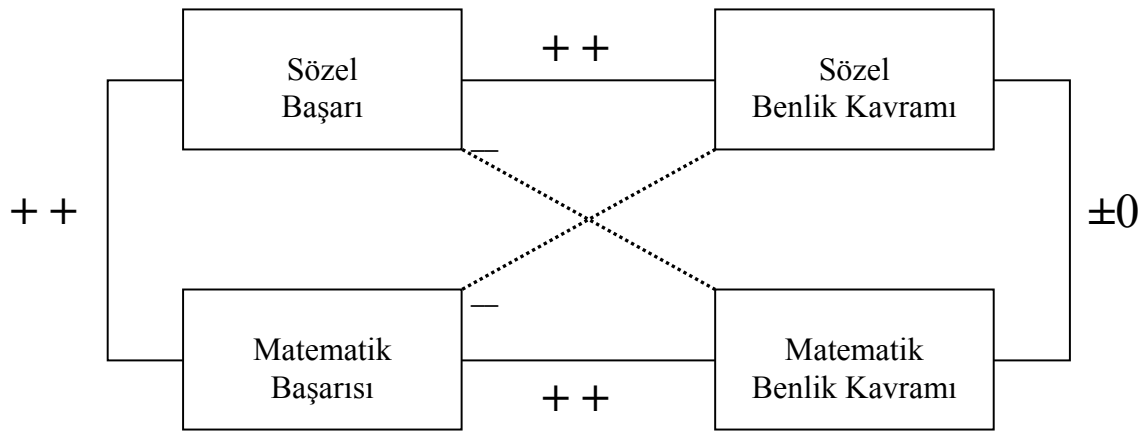
başarıyı etkiler”) yönündeki etkinin, beceri geliştirme modeli (“akademik başarı, akademik benlik kavramını etkiler”) yönündeki etkiden daha güçlü olduğu bulunmuştur.

Öğrenme güdüsü alanındaki pek çok çalışmada, akademik benlik kavramı ve başarı arasında orta ve yüksek düzeyli ilişkiler bulunmasının yanı sıra, akademik benlik kavramının alana özgü olma niteliğini destekleyen güçlü kanıtlara rastlanmıştır. Örneğin, İngilizce ve matematik dersi başarıları ile ilgili akademik benlik kavramları arasındaki ilişkinin güçlü düzeyde ve olumlu yönde olduğu; matematik benlik kavramı ile İngilizce ders başarıları arasında ise oldukça zayıf bir ilişki bulunduğu saptanmıştır (Marsh ve diğ., 2005). Sözel ve matematik benlik kavramları arasındaki ilişkinin oldukça zayıf olmasına karşılık, benlik kavramları ile ilgili ders başarıları arasındaki korelasyon genellikle 0.5 ile 0.8 arasında değişmektedir (Marsh ve diğ. 1992: 68-69). Bu ilginç durum, öğrencilerin öğrenme ortamında gerçekleştirdikleri içsel ve dışsal toplumsal karşılaştırmalarla açıklanmaktadır (Marsh, 1986: 132-133).

Toplumsal Karşılaştırmaların Akademik Benlik Kavramına Etkisi

Öğrencilerin akademik benlik kavramlarının gelişiminde, belli bir alandaki yeterliklerini, diğer alanlardaki yeterliklerine ve çevrelerindeki yaşlılarının yeterliklerine göre hangi düzeyde gördükleri büyük önem taşır. Marsh’ın (1986) Şekil 1.4’de görülen I/E (Internal / External – İçsel / Dışsal) modeli, öğrencilerin akademik benlik kavramlarına kaynaklık eden karşılaştırmaların etkilerini ve alanlararası ilişkileri açıklamaktadır.

Şekil 1.4 Marsh I / E Modeli (1986)



$++$ olumlu yönde güçlü korelasyon;

$--$ olumsuz yönde zayıf korelasyon

0 sifıra yakın değerlerde korelasyon

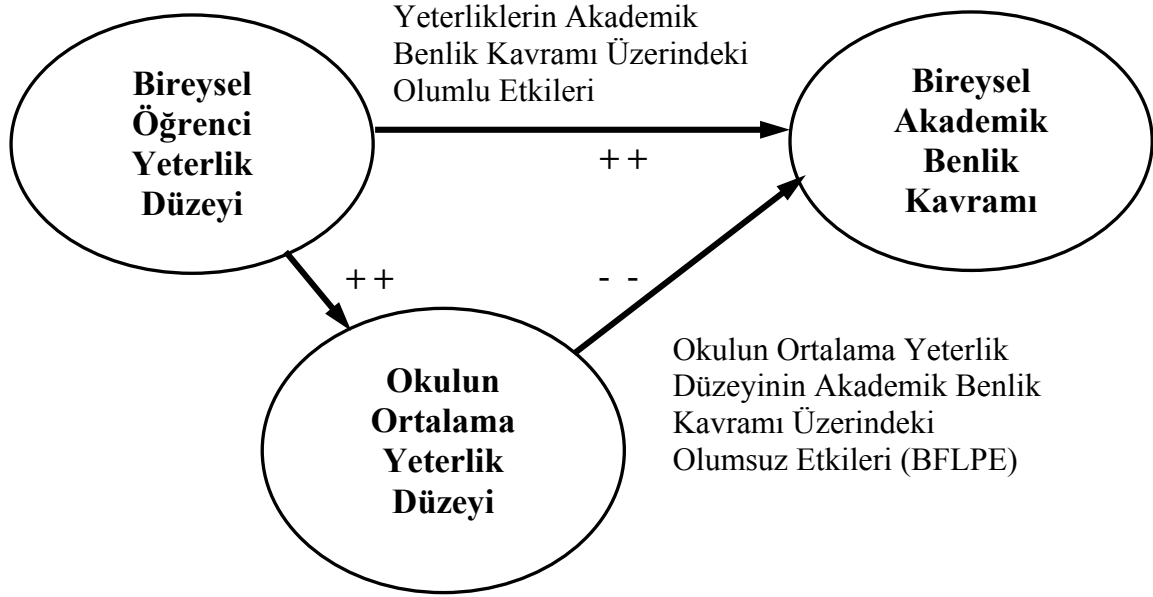
Kaynak: Marsh, (1986: 134)

Öğrencilerin, kendi sözel ve matematiksel yeterliklerine ilişkin algılarını, gözledikleri referans alınabilecek örneklerin (sınıf arkadaşları ya da aynı sınıf düzeyindeki diğer öğrenciler gibi) yeterlikleriyle karşılaştırmaları, dışsal bir değerlendirmedir. Bu karşılaştırmadan edindikleri yargılar, her iki alandaki benlik kavramlarını etkiler. Öğrencinin matematik ve sözel alandaki kendi yeterliklerini karşılaştırması ise içsel bir değerlendirmedir. İçsel karşılaştırmadan edinilen bu yargı da, ilgili alanlardaki akademik benlik kavramını etkileyen ikinci bir kaynak oluşturur. Sözgelimi, hem matematik hem de sözel yeterliklerinin çevresine göre ortalamanın altında (dışsal karşılaştırma) ve fakat matematik yeterliklerinin, sözel ve diğer alanlarıkinden daha güçlü (içsel karşılaştırma) olduğuna ilişkin gerçekçi yargıları olan bir öğrenciyi ele alalım. Öğrencinin, matematik ve diğer öğrenme alanlarına verdiği öneme bağlı olarak, ortalamanın üstünde bir matematik benlik kavramı geliştirmesi olasıdır (Marsh, 1986: 133). Öğrencinin gerçekleştirdiği dışsal karşılaştırma, matematik ve sözel benlik kavramlarını benzer biçimde etkilediği için bu iki değişken arasında olumlu bir korelasyon oluşturur. Buna karşılık, matematik ve sözel yeterliklerini birbirleriyle karşılaştıran öğrencinin yargıları, benlik kavramlarından birini yükseltirken diğerini görece olarak düşürür. İçsel ve dışsal karşılaştırmaların bileşkesi, güçlerine bağlı

olarak, matematik ve sözel benlik kavramları arasındaki korelasyonun oldukça zayıf ya da istatistiksel olarak anlamsız olmasına yolaçar (Marsh, 1986: 133-134). I/E Modeli ayrıca, matematik başarısının, sözel benlik kavramı, sözel alan başarısının ise matematik benlik kavramı üzerinde doğrudan olumsuz bir etki yaptığını göstermektedir. Sözgelimi, matematiksel yeterliklerin çevredeki örneklerden (dışsal) ve bireyin diğer alanlardaki yeterliklerinden daha güçlü algılanması durumunda, matematik benlik kavramının yüksek olması beklenir. Bu durumda, matematik ve sözel alandaki yeterlik ya da başarı düzeyleri arasındaki fark, yüksek bir matematik benlik kavramının kaynaklarından birini oluşturur. Bu açıdan bakıldığında, öğrencinin sözel alan başarısının yükselmesi, (farklı akademik alanlara ilişkin benlik kavramlarının bileşkesi niteliğindeki) toplam akademik benlik kavramını (Peralta-Sánchez ve Sánchez-Roda, 2002) yükseltebilirse de, yeterlikler arasındaki farkı düşüreceği için matematik benlik kavramına zarar verir (Marsh, 1986: 134). Sözel ve matematik benlik kavramları arasında, (ilkokul üçüncü sınıftan başlayarak) hiçbir yaş ve cinsiyet grubunda anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Marsh v.d., 1992: 75).

Öğrencilerin akademik benlik kavramları, yalnızca gerçekleştirdikleri bireysel karşılaştırmalardan değil, kendi yeterliklerini, sınıf/okul geneline göre hangi düzeyde gördüklerinden de etkilenir. BFLPE Büyük (Big-fish-little-pond-effect– Balık Küçük Göl Etkisi) olarak bilinen ilke (Marsh ve Parker, 1984) bir okulun sosyoekonomik düzeyi ile akademik yeterlik ve başarı düzeyleri arasında olumlu yönde ilişkiler bulunmasına karşılık, sosyoekonomik düzey ve akademik yeterliklerin akademik benlik kavramı üzerinde olumsuz etkileri olduğunu göstermektedir (Marsh ve Parker, 1984: 213, 229; Marsh, 1987). Bu olguyu açıklayan BFLPE'ye göre, öğrencinin akademik benlik kavramı, kendi akademik başarısı ile doğru, sınıfın ve okulun ortalama başarı düzeyiyle ters orantılıdır. Bireyin akademik benlik kavramı ile bireysel yeterliği ve okulun ortalama yeterlik düzeyi arasındaki ilişkiler, Şekil 1.5'de gösterilmiştir.

Şekil 1.5 Büyük Balık, Küçük Göl Etkisi



Kavnak: Marsh ve Craven, 2002

En yalın tanımıyla BFLPE, okulun ortalama başarı düzeyinin, öğrencinin akademik benlik kavramına etkisidir. Başlangıçta eşdeğer akademik yeterliklerle donanık iki öğrenciden, sınavla öğrenci alan ve akademik başarı ortalaması çok yüksek okula giden bir öğrencinin akademik benlik kavramının, ortalama başarı düzeyindeki bir okula giden öğrencininkine göre daha düşük olduğu belirlenmiştir (Marsh ve Craven 2002). BFLPE' nin tüm yaş grubundaki öğrencilerin akademik benlik kavramlarını etkileyen evrensel bir olgu olduğu, gelişmiş ya da endüstrileşmemiş 28 ülkeden yüz binin üzerinde öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmalarda kanıtlanmıştır (Marsh ve Hau, 2003; Seaton, Marsh ve Craven, 2005). BFLPE'nin akademik benlik kavramı üzerindeki etkisi, heterojen (karma yeterlik düzeyindeki öğrencilerin bulunduğu) öğrenme ortamlarının, öğrencilerin akademik özgüvenlerini geliştirme açısından daha olumlu etki yaptığını göstermektedir (Marsh ve Parker, 1984; Marsh ve Craven, 1998; Marsh, Kong ve Hau, 2000). Benzer biçimde, akademik yeterlikleri düşük olan (öğrenme güçlüğü çeken) öğrencilerin, özel öğretime yönlendirilmeleri yerine normal yeterlik düzeyindeki öğrencilerle aynı sınıflara konulmasının da, bu öğrencilerin akademik benlik kavramlarını oldukça olumsuz yönde etkilediği,

etiketlenme, içe kapanma vb. sonuçlara yolaçtığı belirlenmiştir (Tracey, Marsh ve Craven, 2003).

Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı

Araştırmalar, akademik benlik kavramının alana özgü alt boyutlarının, ilgili olduğu derse ilişkin çeşitli değişkenleri (akademik başarı, amaçlar, beklenti-değer vb.) yordama gücünün, genel akademik benlik kavramının yordama gücünden daha yüksek olduğunu göstermektedir (Byrne, Shavelson ve Marsh, 1992; Marsh, 1993). Akademik benlik kavramının alana özgü alt boyutlarından birisi de Sosyal Bilgiler benlik kavramıdır.

Sosyal Bilgiler benlik kavramı, öğrencinin Sosyal Bilgiler yeterliklerine ilişkin algısıdır. Sosyal Bilgiler benlik kavramı ile Sosyal Bilgiler ders başarısı arasındaki ilişki katsayısının, diğer derslerdekine benzer biçimde, 0.5 dolayında olduğu bulunmuştur (İçbay, 2001; Şahin, 1994). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinden almayı bekledikleri karne notu ve bu derste başarılarını arkadaşlarına göre nerede gördüklerine ilişkin gerçekçi yargılar geliştirebildikleri belirlenmiştir (İçbay, 2001). Öğrencinin kendi yeterlik ve başarı düzeylerine ilişkin farkındalığının ve gerçekçi sosyal karşılaştırmalar yapması, akademik benlik kavramının gelişimine katkı sağladığı bilinmektedir. Özkal (2000) da, işbirlikli öğrenmenin Sosyal Bilgiler benlik kavramı üzerine kimi olumlu etkileri bulunduğu ilişkin kanıtlar elde etmiştir.

Öğrencinin Sosyal Bilgiler ders başarısı ile onu açıklaması olası bir dizi değişken arasındaki ilişkilerin incelendiği bir çalışmada, ders başarısını yordama gücü olan tek değişkenin Sosyal Bilgiler benlik kavramı olduğu belirlenmiştir (Şahin, Şahin ve Çakır, 2001). İlköğretimde Sosyal Bilgiler dersinin içeriği, ülkemize özgü kimi gereksinimleri karşılamaya yönelik olarak, dünyadaki diğer uygulamalardan biraz farklıdır. Bu duruma bir de, dünyada pek çok ülkesinde Sosyal Bilgiler gibi disiplinlerarası bir içerik oluşturmak yerine, Sosyal Bilimler dallarının (Tarih, Coğrafya, Psikoloji vb.) ayrı ayrı öğretilmesi yaklaşımı benimsenmesi eklenince, alanyazında Sosyal Bilgiler benlik kavramına ilişkin çalışmalar, diğer derslere yönelik çalışmalara oranla daha sınırlı kalmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretimi

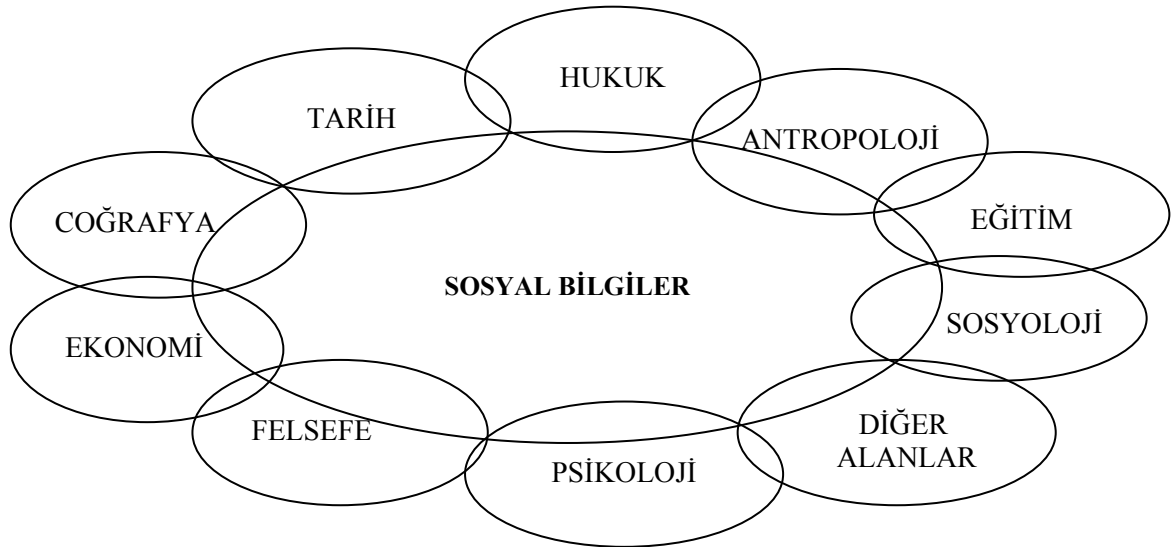
Sosyal Bilgiler ve Sosyal Bilimler İlişkisi

"Sosyal Bilimler" ile "Sosyal Bilgiler" kavramlarının çoğu kez eş anlamlı olarak kullanıldıkları görülür. Ancak eğitsel açıdan bu iki kavram, farklı ele alınmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretiminde içerik, genellikle Sosyal Bilimlerle ilgili olan disiplinlerden seçilmektedir. Bu bakımdan Sosyal Bilimler ile Sosyal Bilgiler, birer kavram olarak eş anlamlı olmasalar bile, aralarında yakın ilişki vardır. Sosyal Bilimler, genel olarak, insanların, diğer insanlarla ve toplumla olan ilişkilerini inceleyen bir disiplinler topluluğudur (Sözer, 1998). Tarih, coğrafya, hukuk, sosyoloji, ekonomi, antropoloji, felsefe, eğitim ve psikolojiyi sosyal bilimler kapsamına giren bilim alanlarının başlıcaları olarak sıralanabilir. Sosyal Bilimlerin Öğretimi denildiğinde ise, eğitimin, çağdaş uygarlığın zorunlu kıldığı, sosyal olgunluğu ve uyumu sağlayan ve geliştiren bir dalı anlaşılmaktadır. Sosyal Bilimlerde temel amaç, bilginin geliştirilmesidir ve genellikle sosyal yaşayış, insan ilişkileri, sosyal kurumlar, insan davranışlarını etkileyen değişmelerin neden ve sonuçlarının saptanması, araştırılması, anlaşılması ve yorumlanması gibi konular üzerinde durmaktadır.

Erden (1998), Sosyal Bilgiler dersini, İlköğretim okullarında iyi ve sorumlu vatandaş yetiştirmek amacıyla, sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş bilgilere dayalı olarak, öğrencilere toplumsal yaşamla ilgili temel bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır. Sosyal Bilgiler dersi, başka bir deyişle, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinlerarası bir yaklaşımla seçilip yoğrularak oluşturulmuş bilgileri içinde bütünleştiren; ilköğretim düzeyine ve çocuğun küresel algılama özelliğine uygun duruma getirilmiş bir derstir (Sözer, 1998). Batılı kimi bilim adamlarının değerlendirmelerine göre, Sosyal Bilimlerin, öğretim için seçilmiş olan ve değişmeyen bölümünü 'Sosyal Bilgiler' oluşturmaktadır. Bir toplumu oluşturan bireylerin, o toplumdaki yaşayışı, ilişkileri, kültürü, öteki toplumlarla olan ilişkiler içindeki yerini ve bu konulardaki ortak ve temel bilgilerin oldukça kapsamlı bir bölümünü 'Sosyal Bilgiler' oluşturmaktadır (Sözer, 1998). Sönmez (2005) ise, toplumsal yaşamı düzenleyen ilkelerin Sosyal Bilgilerin konusu olabileceğini, fakat her sosyal bilimin

kendi alanına özgü ilke ve önermelerinin Sosyal Bilgilerin kapsamına girmeyebileceğini belirtmiştir. Sosyal Bilgiler dersinde, olguların bir bütün içinde verilmesinin, çocuğun zihinsel gelişiminin tümdengelimden tümevarıma doğru olması gerçeğine uygun olduğunu, Sosyal Bilgiler dersinde çeşitli sosyal bilim dallarının birbirinden bağımsız bulgularının değil, sosyal bilimlerden, eğitimin hedeflerine ve öğrencinin yaş düzeyine uygun olarak derlenen bir içeriğinin bileşkesi olarak sunulması gerektiğini vurgulamıştır (Sönmez, 2005). Sosyal Bilgilerin kapsadığı alanlar Şekil 1.6' da görülmektedir.

Şekil 1.6 Sosyal Bilgiler Dersinin Kapsadığı Alanlar



Kaynak: Sönmez 2005: 456

Sosyal bilgiler kavramı ilk kez 1916 yılında ABD'de, "toplumun teşkilatına ve oluşumuna ve toplumsal birliklerin bir uzvu olması dolayısıyla insana ilişkin bilgiler" biçiminde tanımlanmıştır. Daha sonraki yıllarda da bu kavram diğer bütün ülkelerde yaygınca kullanılmaya ve okul programlarında yer almaya başlamıştır. Okul programlarında ders olarak verilen sosyal bilgiler dendiğinde, yukarıda sözü edilen sosyal bilimlerin her biriyle ilgili, fakat onlardan bağımsız bir alan olarak algılanması gereken bir derstir (Köstüklü 1998:9).

Sosyal Bilgiler Dersinin Amacı

ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS)'ne göre sosyal bilgilerin asıl amacı, dünya çapında, kültürel farklılıkları olan fakat demokratik bir toplumun bireyleri olarak, insanlık yararına, bilgiye dayalı, mantıklı karar alabilme yeteneğini geliştirmek için genç insanlara yardımcı olmak, kısaca; ülkesi için iyi bir yurttaş, dünya için demokratik ve özgür düşünebilen iyi bir insan yetiştirmektir (Öztürk ve Dilek 2005: 19).

Sosyal Bilgiler dersinin Ulusal Eğitim Programlarımızdaki amacı ve işlevi, evrensel uygulamalarla koşutluklar ve içerik açısından ortak öğeler taşımakla birlikte, ülkemizin yerel koşullarından ve gereksinmelerinden kaynaklanan farklılıkları da barındırmaktadır. Eğitim kurumlarının en önemli amaçlarından biri, öğrencilerini, her şeyden önce, yaşadığı topluma yararlı, iyi, sorumlu birer vatandaş olarak yetiştirmektir. Öğrencileri bu amaca ulaştırmada, onlara ilk temel bilgileri kazandırmak için, ilköğretim okulları programına öncelikle (birinci, ikinci, üçüncü sınıflara) Hayat Bilgisi; ardından da (dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci sınıflara) Sosyal Bilgiler dersleri konmuştur. Bu dersler aracılığıyla, öğrencilere, Atatürk ilke ve devrimlerine bağlı; laik, demokratik, çağdaş değerleri benimseyen ve koruyan bireyler olarak yetişmeleri için ilk temel bilgiler verilir. Onlara Atatürk'ün "ulusal kültürümüzü çağdaş uygarlık düzeyinin üstüne çıkarma" idealini gerçekleştirme bilinci kazandırmak amaçlanır.

Yenilenen İlköğretim Programlarında (2005) 4. sınıftan başlayarak, 7. sınıfın sonuna dek öğretimi öngörülen Sosyal Bilgiler Dersleri sonunda öğrencinin kazanması istenen nitelikler, bir başka deyişle Sosyal Bilgiler dersinin genel amaçları aşağıdaki biçimde tanımlanmıştır:

7. Sınıf sonunda öğrenci;

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin, ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.

2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.

3. Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; laik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri

yaşatmaya istekli olur.

4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.

5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçlerini kavrayarak milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.

6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.

7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.

8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslar arası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.

9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.

10. Farklı dönem ve mekanlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.

11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.

12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme de bilimsel ahlakı gözetir.

13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.

14. Katılımın önemine inanır, bireysel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşleri sunar.

15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.

16. Farklı dönem ve mekanlardaki toplumlar arası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.

17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (MEB, 2005: 9).

Sosyal Bilgiler Öğretiminin Önemi

Bir toplumda yaşayan insanların, o toplumun yaşayışı, ilişkileri, kültürü, dünya toplumları içindeki yeri, çeşitli uluslarla bağlantıları konusundaki temel ve genel bilgilerinin önemli bir bölümünü "Sosyal Bilgiler" oluşturmaktadır (Sözer, 1998). Ancak, Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi gibi günümüzde ilköğretim programlarında yer alan; aslında "Sosyal Bilimler" denilen Sosyoloji, Ekonomi, Psikoloji, Antropoloji vb. gibi disiplinlerden seçilerek, o yaşlardaki öğrencilerin düzeyine uygun, daha somut ve daha yalın özelliklere sahip duruma getirilen konuları içermektedir. Son yıllarda, toplumsal gelişmelerin hızlanması ve bilimsel bilginin hızla artmasıyla, ortaya çıkan 'bilgi patlaması' sonucu, Sosyal Bilimler içinde yeni yeni disiplinler oluşmakta ve disiplinlerarası çalışmalar giderek önem kazanmaktadır. Sosyal Bilimlerin büyük ölçüde ortak ve birbirini tamamlayıcı yönleri sahip bulunması, disiplinlerarası yaklaşımı desteklemekle kalmayıp, bunu gerekli kılmaktadır. Sosyal Bilgiler dersi de, temel kültür öğelerini, birçok alandaki çalışmalardan sağlanan bulgulardan, disiplinlerarası bir yaklaşımla alıp yoğurmakta; ilköğretim düzeyine ve kendi yapısına, kendi doğasına uygun bir anlayışla varlığını bütünleştiren bir ders olarak programdaki yerini almaktadır.

Özellikle ilköğretimde, çocuk toplumsallaştırılırken, sınıfta, değişik bilim dalları ile ilgili ilke ve genellemeler, ayrı ayrı dersler olarak değil, onların ortak noktaları alınarak belirli bir bütün içinde, birbiriyle kaynaştırılmış olarak sunulur. Bütünü görüp anlamak ve ona uygun öğrenme yaşantıları içine girmek daha kolaydır ve böyle bir yaklaşım çocuğun gelişim ve öğrenme ilkelerine de uygun düşmektedir. Öğretimde bütünlük yaklaşımının izlenmesi, öğrencilere önemli yararlar sağlar. Böylece, öğrenciler toplum içindeki yetişkin yurttaş rolüne çok yönlü olarak daha iyi hazırlanabilirler. Ayrıca böyle bir yaklaşım, öğretmenlere daha çok esneklik, hayal gücü ve yaratıcılık

olanakları sağlar. Ayrıca, ilköğretimdeki Sosyal Bilgiler dersinin, çocuğun içinde bulunduğu toplumsal yaşamla çok yakından ilgili bulunduğunu da belirtmek gerekir. Bu derste çocuk, özellikle içinde yaşadığı yakın ve uzak toplumsal çevresini, geçmişi, bugünü ve geleceği ile yakından tanıma olanağını bulur. Denilebilir ki bu ders, toplumun ideallerini çocuğa kazandırmakla yükümlüdür. Bu derste, çocuk, toplumsal sorunlarla karşı karşıya bırakılır ve kendisinin toplumsal yaşamla kaynaşması sağlanır. Bu yolla, Sosyal Bilgiler dersi, çocuğun toplumsal kişiliğinin oluşturulması ve geliştirilmesinde önemli bir işlevi yerine getirmiş olur (Sözer, 1998).

İnsanların ve toplumların sürekli bir değişim içerisinde olmaları onları karmaşık sorunlarla karşı karşıya getirir. Toplum içinde yaşayan bireylerin ihtiyaçlarıyla, toplumun beklentileri arasındaki dengeyi sağlamada, bireylere gerekli bilgi ve becerileri kazandırmada sosyal bilimlere önemli görevler düşmektedir. Sosyal bilimlerin değişimi ve sürekliliği inceliyor olması, bireyi toplumsallaştırma amacı güden eğitimde, sosyal bilgiler dersine önemli bir işlev yüklemektedir (Dönmez, 2003:32).

Sosyal Bilgiler dersi, toplumların geçmiş, günümüz ve gelecekteki politik, ekonomik, kültürel ve çevresel sorunlarını ve bunların çözümüne yönelik eğitimi ön plana alır. İlköğretim seviyesinde Sosyal Bilgiler öğretiminin özel bir nedeni vardır. Sosyal Bilgiler öğretimi, günümüzdeki sorunların kökenlerinde yer alan olumsuzlukların tarihsel boyutunu gösterip, geleceği daha iyi planlamaya olanak verir. Bu anlamda öğrencilerin ilerideki yaşantılarında sosyal, ekonomik ve siyasî kurumlara katılımıyla ilgili sorunlarını çözmelerine yardımcı olabilir (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi/60/guven.htm>.16.10.2006).

İlköğretimde Sosyal Bilgiler öğretiminin, Türkiye'deki toplumsal yapının geçtiğimiz yüzyılda yaşadığı büyük dönüşümden kaynaklanan, özel bir önemi ve işlevi vardır. Atatürk'ün önderliğinde gerçekleştirilen Türk Devrimi, böylesi bir dönüşümün gerektirdiği toplumsal bilinçlenme ve diğer önkoşullar oluşmadan başarılmış olmasıyla, dünya devrim tarihinde eşsiz, tekil bir örneği oluşturmaktadır (Kongar, 1994). Sosyal Bilgiler dersinin yukarıda sözü edilen işlevi, feodal kalıntılar barındıran, ümmet inancı çevresinde birleşmiş bir toplumu oluşturan bireylerden, Cumhuriyet toplumunun gerektirdiği, ulus kavramına ve yurttaşlık bilincine ulaşmış, olaylara bilimsel yaklaşım, özgür düşünen, dünya uygarlığının evrensel değerlerini benimsemiş, laik bireyler yaratılmasıdır. Atatürk'ün çağcıl Türk toplumunun donanık olmasını istediği temel

yurttaşlık bilgi, beceri ve değerlerini işleyen “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler (1931)” adlı bir ders kitabı yazdırmış ve okullarda 3 ders yılı süresince okutulmasını önermiş olması (Afetinan, 1998), Türkiye Cumhuriyeti’nin kalımı ve gelişiminde eğitime yüklenen büyük işlevin açık bir göstergesidir.

Türkiye’de Sosyal Bilgiler Öğretiminin Sorunları

Türkiye’de Sosyal Bilgiler öğretiminde, öğretim programının çok yeni olması, ders kitapları ve diğer öğretim araç-gereçlerinin yetersizliği vb. çeşitli nedenlerle sıkıntılar yaşanmaktadır. Aşağıda bu sorunlara genel hatlarıyla değinilmektedir.

1998 yılında ilköğretimin sekiz yıla çıkarılmasıyla yeniden düzenlenen Sosyal Bilgiler Programı’nda içerik ve sıra yönünden bazı değişiklikler yapılırken, amaçlar yönünden bir değişikliğin olmaması programın bütünlüğünü ve uyumunu bozmuştur. Bununla birlikte, programın bilgi, değer, tutum ve beceri dengesi açısından da pek uyumlu olmadığı görülmektedir. Bilgi daha ön planda iken, değer ve özellikle de beceri boyutu oldukça yetersizdir. Bu ve benzeri sorunlar, Sosyal Bilgiler Programının geliştirilmesini zorunlu hale getirmiştir (Öztürk ve Dilek, 2003; Doğanay, 2004). Ayrıca, 1998 Programının, sekiz yıllık temel eğitimin gerektirdiği program bütünlüğünü sağlamaktan uzak olduğu yönünde de çeşitli eleştiriler yapılmıştır (Tümsek, 2006: 20). Bu ve benzeri sınırlılıkları gidermek üzere, ilköğretim programlarında yaşanan genel değişime koşut olarak, Sosyal Bilgiler öğretimi programı da, yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak, 2005 yılında yenilenmiştir. Aşağıdaki tablo, Sosyal Bilgiler dersinin 1998 ve 2005 programlarını çeşitli açılardan karşılaştırmaktadır.

Tablo 1.2 1998 ve 2005 Sosyal Bilgiler Programlarının Çeşitli Yönlerden Karşılaştırılması

Boyutlar	Davranışçı Sosyal Bilgiler Programı (1998)	Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Programı (2005)
Amaç	Programda genel amaçlar ve özel amaçlar yer almaktadır. Genel amaçlar 4 ana başlık altında toplanmaktadır.	Programda genel amaçlar ve kazanımlar yer almaktadır. Amaçlar, çoklu gerçekler nedeniyle genel ifadelerle ortaya konulmuştur.
İçerik	Tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgisi konularından seçilmiş ünitelerden meydana gelmiştir. Her bir sınıf için (4. ve 5.) 4 ünite bulunmaktadır. İçerik, öğrenci istek, ihtiyaç ve beklentilerine cevap verecek esneklikten uzaktır.	Sosyal Bilimlerle ilgili disiplinlerden seçilmiş konulardan meydana getirilmiş üniteler öğrenme alanlarıyla ilişkili hale getirilmiştir. Her bir sınıf için (4. ve 5.) 8 ünite bulunmaktadır. İçerik öğrenci istek, ihtiyaç ve eklentilerine cevap verebilecek ölçüde esnektir.
Eğitim Durumu	Programda eğitim durumu ile ilgili bir başlık bulunmamasıyla birlikte “Programın Uygulanması ile İlgili Açıklamalar” başlığı altında öğretmene yol göstermek amacıyla bazı açıklamalar yer almaktadır. Burada öğretmen merkezliliğin egemenliğinden söz etmek mümkündür. Öğrenci, dış uyarıcıların pasif alıcısı olarak görülmektedir.	Eğitim durumu kavramı yerine öğrenme öğretme süreçleri kavramı tercih edilmiştir. Burada öğrenme sorumluluğunun öğrenciye verildiği, öğretmenin öğrenme arkadaşı olarak rehberlik etme görevi vurgulanmaktadır. Öğrenenin, uyarıcıların özümleyicisi ve davranışların aktif oluşturucusu olduğu kabul edilmektedir.
Değerlendirme	Öğretmenler, öğrenci başarısını ve öğrenmesini değerlendirmek için sorulara kesin ve tek doğru cevap beklerler. Öğrenci değerlendirilmesi, tamamıyla öğretimden ayrı bir süreç olarak algılanır ve genellikle testler yoluyla eğitim programının sonunda gerçekleştirilir.	Değerlendirme, öğretim sürecinden ayrı değildir. Öğretim devam ederken öğretmen gözlemleri veya öğrenci çalışmalarının toplanması ile gerçekleşir. Çoklu değerlendirmeler yapılması esastır. Değerlendirmede öğrencilerin neyi bilmediklerinden çok, neyi bildikleri ve nasıl akıl yürüttükleri önemlidir.

Kaynak: Sağlam, 2005: 62-63

Güncel bir araştırmada, öğrenci görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının güdüleme, içerik, eğitim durumu ve değerlendirme boyutlarında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından; öğretmen görüşleri bakımından yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarının değerlendirme boyutu dışında davranışçı sosyal bilgiler öğretim uygulamalarından daha etkili olduğu saptanmıştır (Sağlam, 2005: 172).

Program değişikliğinde gözlenen bu olumlu ögelere karşılık, öğretimin etkili ve verimli bir biçimde yürütülebilmesi için önkoşul oluşturan kimi gereksinimler karşılanamamıştır. Program değişikliğini izleyen, geçtiğimiz iki eğitim-öğretim yılında, ilköğretim okullarında kullanılacak ders kitaplarının devlet tarafından sağlanması yoluna gidilmiştir. Ancak, tek tip ders kitabı kullanımını güçlendirmeye yönelik bu uygulama, ders kitaplarının değişik bölgelerde çeşitli yayınevlerince farklı bir içerik ve/veya içerik sırasıyla basılmış olması nedeniyle amacına ulaşmamıştır. Son iki dönemde okullarda kullanılan Sosyal Bilgiler ders kitaplarını inceleyen çok fazla çalışma olmamasına karşılık, konuların yüzeysel işlendiği, Arapça, Farsça kökenli sözcüklere çok fazla yer verildiği, Atatürkçü Düşüncenin özüne ilişkin çok sınırlı bilgiye yer verildiği yönünde eleştiriler getirildiği görülmüştür (Koroğlu, 2006). Yenilenen Sosyal Bilgiler programı, temel aldığı program geliştirme yaklaşımına koşut olarak, öğrencinin çeşitli kaynaklardan edindiği bilgileri, önceki bilgileri çerçevesinde yorumlamasını, işlemesini, değerlendirmesini ve gerçek yaşamla ilişkili sorunların çözümünde kullanmasını (Gagné v.d., 2005: 72) gerektirmektedir. Bu bağlamda, Sosyal Bilgiler dersinin tek bir ders kitabına bağlı işlenmesi, programın doğasına aykırıdır. Buna karşılık, son dönemde yapılan araştırmalar, yapılandırmacı sosyal bilgiler öğretim uygulamaları sırasında öğrencilerin programda işlenen konulara uygun başvuru kaynağı bulmakta güçlük yaşadıklarını, sınıf ya da okul kitaplıklarında sözü edilen nitelikte kaynak sayısının yok denecek kadar az olduğunu göstermiştir (Sağlam, 2005: 173).

Yürürlüğe yakın geçmişte giren yeni Sosyal Bilgiler öğretimi programının uygulanmasında karşılaşılan güçlükler bunlarla da sınırlı değildir. Kuşkusuz, önceki öğretim programların dayandığı davranışçı program geliştirme yaklaşımının ilkeleri ile yapılandırmacı program geliştirme yaklaşımının ilkeleri ve dolayısıyla eğitime yönelik uygulamaları, savdukları öğrenme koşulları (Gagné ve Medsker, 1996) birbirinden çok farklıdır. Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler programı, öncellerinden farklı olarak,

öğrenciye bilgi aktarmaktan çok Sosyal Bilgilerin konu bağlamı içinde, bilgi edinme ve bilgiyi yeniden yapılandırma gibi bilişsel, becerilerin yanında, bilgi teknolojileri kullanma, girişimcilik, mekanı algılama, empati becerisi gibi çeşitli temel yeterlikleri de kazandırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2005: 52). Bu amaçlara ulaşılabilmesi için, geleneksel eğitimden farklı bir öğretim yolu tutulması ve öğrencilerin öğrenme stratejileriyle donatılarak kendi öğrenmelerini planlayan, izleyen ve değerlendirebilen bir farkındalık ve sorumluluk düzeyine erişmeleri gerekmektedir. Sosyal Bilgiler dersine giren sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinin, son birkaç yılın mezunları dışında, Yapılandırmacı program geliştirme ve yöntem tekniklerine ilişkin yeterli bilgi donanımları olduğunu söylemek olanaklı değildir. Öğretmenlerin, yeni programın getirdiği etkinlikleri, geleneksel yöntemlerin öğretmen merkezli mantığıyla işlemeye çalıştıkları, etkinlikleri gerçekleştirmek için sürenin yeterli olmadığını düşündükleri, sonuca dayalı değerlendirmenin yanında sürece dayalı çoklu değerlendirme yapmakta güçlük çektikleri, öğrencilerin teknolojik bilgi kaynaklarından etkin düzeyde yararlanmalarına rehberlik edecek düzeyde donanımlı olmadıkları, öğretmenlerin ve öğrenci velilerinin önerilen yeni yöntemlere ilişkin genellikle olumsuz bir tutum geliştirdikleri belirlenmiştir (Sağlam, 2005: 173-174). Bu durum, öğretmenlerin oldukça kapsamlı hizmetiçi eğitim programlarıyla desteklenmesi gerektiğini açıkça ortaya koymaktadır.

Yaşanan bu sıkıntılar, öğrenme ortamının en önemli bileşenlerinden birisi olan öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Bu soruya çeşitli araştırmacılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Nasıl Bir Öğretmen?

Bir önceki bölümde söz edilen bu sıkıntılar, öğrenme ortamının en önemli bileşenlerinden birisi olan öğretmen niteliklerinin nasıl olması gerektiği sorusunu akla getirmektedir. Bu soruya çeşitli araştırmacılar benzer yanıtlar vermişlerdir.

İnsan gücünü yetiştirme ve yöneltmede en etkili araç, kuşkusuz eğitimidir. Öğretmenler bu etkili aracın çok önemli bir ögesini oluşturur. Programlar ne kadar iyi yapılırsa yapılsın, öğrenme ortamının fiziksel koşulları ne kadar iyi düzenlenirse

düzenlensin, iyi nitelikli öğretmenler yetiştirilemediği sürece yapılan yatırımlar ve çabalar boşunadır. Hiçbir eğitim modeli, o modeli işletecek personelin niteliğinin üzerinde hizmet üretmez. Bundan dolayı bir okul ancak içindeki öğretmenler kadar iyidir (Kuran, 2002: 253). İyi bir öğretmen öğrenciye, okul yöneticilerine ya da velilere göre değişebilir. Gerçek anlamıyla iyi ve etkili öğretmen; öğrencinin uygulanan programın hedefleri doğrultusunda öğrenmesine yardımcı olan öğretmendir (Erden, 1998: 38).

Günümüzde teknolojik gelişmelere ve yaşanan bilgi patlamasına karşın öğretmenin rolü azalmamış, aksine artmıştır. Aslında sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik gelişmeler öğretmenin rolünün önemini ve ağırlığının büyüklüğünü açık bir biçimde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda günümüz öğretmeni; bilgi kaynağı olma ve bilgiyi aktarma durumunda değil de, öğrenciyi bilginin kaynağına yönlendiren, özgür ve bilimsel düşünme gücünü doğruluğu yeterince kanıtlanmamış olan hiçbir şeye inanmamayı, araştırmacı, sorgulayıcı, soyut ve yaratıcı düşünebilmeyi, kuşkucu olmayı öğreten biri olmalıdır. (Doğanay, 2005: 42).

Dorow (1989)'a göre, iyi bir Sosyal Bilgiler öğretmeninde bulunması gereken özellikleri şöyle belirtmiştir. İyi bir Sosyal Bilgiler öğretmeni;

- 1) Uygun amaçları seçer ve geliştirir. Bu amaçlar:
 - Bilgi beceri ve değer-tutum boyutlarında olmalıdır.
 - Ölçülebilir olmalıdır.
 - Araştırma ve düşünmeyi gerektirmelidir.
 - Önemli Sosyal Bilgiler kavram ve genellemelerini geliştirmeye dönük olmalıdır.
- 2) Öğrencilerin tartışmalı konuları incelemelerine yardımcı olur. Bu konular:
 - Iraksak düşünmeyi geliştirmelidir.
 - Diğerlerinin tutum ve inanışlarına duyarlılığı artırmalıdır.
 - Öğrencileri değişik kaynakları incelemeye yöneltmelidir. Örneğin gazeteler, dergiler, atlaslar, yıllıklar vb.
- 3) Öğrencilerde öğrenmeyi sağlamak için çeşitli yöntem ve stratejiler kullanılmalıdır. Bunlar:
 - Tartışma, sunu/anlatım, rol oynama/drama, benzetimler (simülasyonlar)
 - Araştırma - inceleme/problem çözme, görsel - işitsel araçlar, bilgisayarlıdır.
- 4) Olgu, kavram ve genellemelere odaklanarak, öğrencilerde öğrenmeyi sağlamalıdır. Bu etkinlikler öğrencilere;
 - Zaman, yer ve uzaklık duygusunu kazandırmalıdır,
 - Tarihsel perspektifte kendini anlamasına yardımcı olmalıdır,

- Öğrencilerin sosyal bilimcilerin entelektüel katkılarını analiz edebilmelerine yardımcı olmalıdır.
- 5) Çeşitli sosyal bilim dallarının yöntem ve yapılarını yansıtan kaynak, materyal ve prosedürleri kullanır. Bunlar şöyle maddelenebilir:
- Sosyal bilimlerin yapısal yöntemlerinden haberdar olma. Örneğin, kronoloji, örnek olay vb.
 - Sosyal bilimler bilgisinin sürekli değiştiğini vurgulama.
 - Sosyal bilim dallarındaki temel kavram ve terimleri vurgulama.
 - Birincil ve ikincil kaynakları kullanma, harita okuma, grafik yorumu gibi becerileri vurgulama.
- 6) Öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine yardımcı olmalıdır. Bu yolda şunları yapabilir:
- Çeşitli sosyal, dini, ekonomik ve politik gruplar arası etkileşim ve işbirliğini sağlamaya yardımcı olma.
 - Çocuğun toplumsallaşmasına yardımcı olma.
 - Demokratik toplum değerlerini geliştirmeye çalışma.
 - Hem ulusal hem de evrensel kimlik kazanımına yardımcı olma.
 - Karakter gelişimine yardımcı olma. Örneğin; esneklik, bireysel girişim, azim, cesaret, adalet ve bütünlük gibi.
- 7) Farklı öğretim düzeyleri için uygun materyaller seçme becerisine sahip olmalıdır. Bunlar:
- Uygun okuma düzeyi ile ilgili kaynakları belirleme,
 - Ders kitabı seçiminde uygun ölçütleri uygulama,
 - Sınıftaki farklı çocukların gereksinimlerine uygun sınıf etkinlikleri düzenlemedir.
- 8) Uygun durumlarda, Sosyal Bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyaller kullanmalıdır. Bunlar:
- Tarihi zaman, oyun, film, vb.,
 - Coğrafi, tarihi, ekonomik ilişkileri karşılaştırmak için matematikten yararlanma,
 - Etkileşimsel, bütüncül bir öğrenme görüşü geliştirmedir.
- 9) Karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bu beceriler:
- Tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarımları vurgulama,
 - Hipotez (deneme) oluşturmayı vurgulama,
 - Geçerli sonuçlara ulaşmayı vurgulamadır.
- 10) Öğrenci başarısını değerlendirebilmelidir. Bu yolda şunlar yapılabilir:
- Yazma becerilerinin gelişimini sağlama.
 - Yazılı olduğu kadar sözel performansı da değerlendirme.
 - Üst düzey düşünme becerilerinin ölçümü ve değerlendirilmesi. Örneğin, analiz, sentez, değerlendirme vb. (Aktaran. Doğanay, 2005: 43-45)

Özetlemek gerekirse, Sosyal Bilgiler öğretmenleri, öğrencilerine karar alabilme, sorunlara çözüm önerileri getirebilme ve yorum yapabilme gibi becerileri kazandırmalı; çocukların, enerjilerini, meraklarını ve hayal güçlerini kullanmalarını sağlayarak çevre ve toplumla geniş bir perspektifte iletişime ve etkileşime girmelerini sağlayabilmelidir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, çocuklara eleştirel düşünme becerisi kazandırmalı, sorumlu bir vatandaş olarak yetişmelerine olanak vermelidir. Bu nedenle öğretmenlerin Sosyal Bilgiler derslerini işlerken, öğrencilerin düşünsel ve bilişsel gelişimlerine uygun ortam ve etkinlikler tasarlamalarına yönelik eğitim verilmelidir (Atwood:1989 akt.: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi60/güven.htm> adresinden 18.06.2006 tarihinde erişilmiştir).

BÖLÜM III

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve veri çözümlene teknikleri açıklanmıştır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel yöntemle yapılan tarama modelinde bir alan araştırmasıdır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen varolan bir durumu varolan şekilde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir.” (Karasar, 1998: 77).

Araştırmada öğretmen Öz-yeterlik Algısının, Öğrenci Akademik Benlik Kavramına, etkisi ve bu kavramlar ile çeşitli değişkenler (akademik başarı, cinsiyet vb.) arasındaki ilişkiler incelenmiştir.

Evren ve Örneklem

Evren

Araştırmanın evreni, Edirne İli’nde bulunan tüm İlköğretim Okulu öğrenci ve öğretmenlerinden oluşmaktadır.

Örnekleme

Araştırmanın örnekleme, Edirne İli Merkez İlçede bulunan tüm İlköğretim 5. Sınıf öğretmen ve öğrencilerinden oluşmaktadır.

Araştırma 2005-2006 öğretim yılı II. yarısında Edirne İli Merkez İlçedeki İlköğretim okullarında gerçekleştirilmiştir. Edirne merkez ilçede toplam 37 ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan 3'ü özel ilköğretim okulu, 1'i işitme engelliler ilköğretim okulu ve 2'si de mesleki eğitim merkezi ve bir tanesinde de beşinci sınıf öğrencisi olmadığından toplam 7 okul çalışma dışında bırakılmıştır. Uygulamalar 30 devlet ilköğretim okulunda gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrenciler, ilköğretim I. kademedeki öğrenim gören 5. sınıflar olarak belirlenmiştir.

Uygulama sırasında, ulaşım güçlüğü bulunmaması göz önüne alınarak, evreni temsil edecek bir örneklem oluşturmak yerine, Edirne merkezde ilköğretim I. kademe 5. sınıfta bulunan 62 öğretmen ve 1630 öğrencinin tümüne ulaşılması hedeflenmiştir. Uygulamalar sonuçlandırıldığında 62 öğretmen ve 1594 öğrenciye ulaşıldığı görülmüştür. Ancak öğrenci ve öğretmenlerin doldurduğu ölçekler incelendiğinde, 15 öğrencinin cinsiyet bölümünü işaretlemediği, 79 öğrencinin ise Sosyal Bilgiler dersi başarı notunu yazmadığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, veri analizinde, eksiksiz doldurulduğu belirlenen 1515 öğrencinin formu kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet ve 2005-2006 öğretim yılı I. Dönem Sosyal Bilgiler dersi başarı durumları Tablo 3.1' de sunulmuştur.

Tablo 3.1 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyet ve 2005-2006 Öğretim Yılı Birinci Dönem Sosyal Bilgiler Başarı Durumlarına Göre Dağılımları

Cinsiyet	Başarı Durumu					Toplam
	1	2	3	4	5	
Kız	7	23	100	192	427	749
Erkek	13	44	115	215	379	766
Toplam	20	67	215	407	806	1515

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğrencilerin 749’u kız ve 766’sı erkektir. Başarı durumları incelendiğinde; başarı notu 1 olan 20 öğrencinin 7’si kız, 13’ü erkek; başarı notu 2 olan 67 öğrencinin 23’ü kız, 44’ü erkek; başarı notu 3 olan 215 öğrencinin 115’i kız, 100’ü erkek; başarı notu 4 olan 407 öğrencinin 192’si kız, 215’i erkek ve başarı notu 5 olan 806 öğrencinin 427’si kız, 379’u erkektir. Kız ve erkek öğrencilerin 2005-2006 öğretim yılı I. Dönem Sosyal Bilgiler dersi başarı ortalamaları Tablo 3.2’ de sunulmuştur.

Tablo 3.2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin 2005-2006 Öğretim Yılı Birinci Dönem Sosyal Bilgiler Başarı Ortalamalarının Cinsiyete Göre Dağılımları

Cinsiyet	N	Başarı Ortalaması	ss
Kız	749	4.35	,889
Erkek	766	4,18	,998
Genel	1515	4.26	,950

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi başarı ortalaması 4.35, erkek öğrencilerin ise 4.18, tüm öğrencilerin ortalaması ise 4.26’dır. Araştırmaya katılan İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ve mesleki deneyimleri Tablo 3.3’de sunulmuştur.

Tablo 3.3 Araştırmaya Katılan İlköğretim 5.Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Deneyimlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	Mesleki Deneyim		
		\bar{X}	En Az	En Çok
Kadın	41	19.78	4	31
Erkek	21	21.24	4	34
Genel	62	20.27	4	34

Tablo 3.3'de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan 41 kadın öğretmenin 4 ile 31 yıl arasında değişen mesleki deneyimlerinin aritmetik ortalaması $\bar{X}=19.78$ yıldır. Erkek öğretmenlerin 4 ile 34 yıl arasında değişen mesleki deneyimlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=21.24$ yıldır. Araştırmaya katılan 62 öğretmenin mesleki deneyimlerinin aritmetik ortalaması ise $\bar{X}=20.27$ yıldır.

Veriler ve Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak, “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ve “Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin başarı durumlarını belirlemede 2005-2006 öğretim yılı I. Dönem Sosyal Bilgiler dersi karne notları referans alınmıştır. Araştırmada kullanılan ölçeklere ilişkin ayrıntılı bilgi aşağıda sunulmuştur.

Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği

Araştırmada öğretmen öz-yeterliğine ilişkin veri, Senemoğlu (2006) tarafından geliştirilen Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup, 32 maddenin tümü olumlu tümcelerden oluşmaktadır. Puanlama, Çok iyi düzeyde 5, iyi düzeyde 4, orta düzeyde 3, zayıf düzeyde 2, yetersiz düzeyde 1 şeklinde yapılmıştır. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinden alınabilecek puan, 32 ile 160 arasında değişmektedir. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri, .96 olarak hesaplanmıştır.

Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği

Araştırmada öğrencilerinin Sosyal Bilgiler benlik kavramlarına ilişkin veri, Özkal (2000) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek, üçlü Likert tipinde olup, olumlu ve olumsuz ifadeler içermektedir. Puanlamada, Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği'nde yer alan olumlu tümcelerde

E: Evet 3, K: Kararsızım 2, H: Hayır 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz tümcelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği'nden alınabilecek puan 25 ile 75 arasında değişmektedir. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak kullanılan Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği'nin Cronbach Alpha değeri, .86 olarak hesaplanmıştır.

Verinin Toplanması

Araştırma verisi gerekli izinler alındıktan sonra ders saatleri içerisinde toplanmıştır. Ölçeklerin uygulaması, araştırmacı tarafından bir ders saati (40 dakika) süresinde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerce anlaşılamayan maddelere ilişkin gerekli açıklama, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Araştırma sonucunda elde edilen veri, bilgisayar ortamında SPSS 14.0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verinin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler, ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Aritmetik Ortalama
2. Standart Sapma
3. Korelasyon
4. Bağımsız Gruplarda t-testi

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde ölçeklerin uygulanmasıyla toplanan verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistik tekniklerle yapılan çözümlenmeleri sonucu elde edilen bulgulara ve bulgularla ilgili yorumlara yer verilmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin kendi öğretimsel yeterliklerini hangi yönlerden üstün hangi yönlerden sınırlı bulduklarını belirlemek için öncelikle öğretmen öz-yeterlik ölçeğindeki her bir maddenin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1 Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Maddeler	N	\bar{X}	SS.
1. Öğrencilerimin düşünme becerilerini kazanmaları için çok etkili öğrenme ortamları düzenleyebilirim.	62	4.02	.558
2. Öğrencilerimin tümünün derse odaklanmasını ve katılmasını sağlayabilirim.	62	4.13	.757
3. Tüm öğrencilerimin bireysel gelişimini geçerli ve güvenilir yollarla izlerim.	62	4.03	.632
4. Öğrencilerim derste niçin öğrendiklerini çok iyi anlar ve öğrenmeye heveslenirler.	62	3.98	.695
5. Öğrencilerimin tüm zeka alanlarını geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.	62	3.74	.700
6. Derste kazandırılması gereken hedefleri ve kapsamı öğrenci ve çevre özelliklerine uygun olarak belirleyebilirim.	62	4.18	.713
7. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını sürdürmeleri için uygun pekiştiriciler veririm.	62	4.27	.705
8. Dersler için araç-gereçler hazırlayıp etkili bir biçimde kullanabilirim.	62	4.05	.740

Tablo 4.1 Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar (devam)

Maddeler	N	\bar{X}	SS.
9. Dersleri, hedef davranışları kazandıracak şekilde işleyebilirim.	62	4.23	.777
10. Derslerin işlenişinde, öğretim programını etkili bir şekilde kullanabiliyorum.	62	3.85	.846
11. Öğrencilerimin okula seyerek ve isteyerek gelmelerine önemli bir katkıda bulunuyorum	62	4.44	.668
12. Dersleri işlerken aldığım zevki öğrencilerime yansıtabiliyorum.	62	4.50	.719
13. Öğrencilerime ve öğrenilecek davranışlara uygun nitelikte öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerini etkili olarak kullanabiliyorum.	62	4.03	.626
14. Problemleri öğrencilerimle de etkili iletişim kurabiliyorum.	62	4.10	.783
15. Öğrencilerimin sınıf kurallarına uygun davranmalarını sağlayabiliyorum.	62	4.10	.762
16. Gerekliğinde ailelerle etkili iletişim kurabiliyorum.	62	4.37	.814
17. Öğrencilerimi araştırmaya ve keşfetmeye yönlendirebiliyorum.	62	4.18	.840
18. Dersin düzenini bozan hareketlerle karşılaştığımda olumlu bir biçimde çözümleyebilirim.	62	4.06	.866
19. Dersin bitiminde öğrencilerin kritik davranışları kazanıp kazanmadıklarının belirlenmesini sağlayabilirim.	62	4.03	.600
20. Uygun olmayan öğretim ortamını olumlu yönde değiştirmede yaratıcı fikirler geliştirebilirim.	62	3.97	.724
21. Öğrencilerimi derse ve çeşitli çalışmalara etkili bir biçimde güdüleyebilirim.	62	4.19	.743
22. Öğrencilerimin, özgün ürünler üretmelerini sağlayabilirim.	62	3.89	.943
23. Öğrencilerimin başarısını adil bir şekilde değerlendirebiliyorum.	62	4.54	.535
24. Dersin süresini etkili bir şekilde kullanabiliyorum.	62	4.33	.747
25. Dersi öğrencilerimin seveceği biçimde düzenleyebilirim.	62	4.27	.705
26. Öğretimi, öğrencilerimin okulda öğrendiklerini günlük yaşamlarında etkili olarak kullanabilecekleri şekilde düzenleyebilirim.	62	4.11	.791
27. Öğrencilerimin yaratıcılık, eleştirel düşünme, problem çözme becerilerini geliştirebilirim.	62	4.15	.649
28. Sınıfta disiplin problemleri çıkmasını önleyebilirim.	62	4.19	.743
29. Öğrencilerimin eksiklerini tamamlamaları ve yanlışlarını düzeltmeleri için etkili bir biçimde rehberlik edebilirim.	62	4.32	.696
30. Düzenlediğim etkinliklerle öğrencilerimi üretici ve yaratıcı olmaya yönlendirebiliyorum.	62	4.13	.896
31. Her öğrencimin başarılı olması için ek zaman ve öğrenme olanakları sağlayabiliyorum.	62	3.85	.884
32. Öğrencilerimin bilginin temellerini somut olarak öğrenmelerini sağlayabiliyorum.	62	4.05	.734

Tablo 4.1'de görüldüğü gibi, öğretmenlerin kendilerini en yeterli gördükleri konuların başında, öğrencilerinin başarısını adil bir şekilde değerlendirebilme ($\bar{X} = 4.54$) gelmektedir. Sırasıyla, dersleri işlerken aldığı zevki öğrencilerine yansıtabilme ($\bar{X} = 4.50$) ve öğrencilerinin okula seyerek, isteyerek gelmelerine önemli katkı sağlama ($\bar{X} = 4.44$) bunu izlemektedir. Buna karşılık, öğretmenlerin kendilerini en yetersiz buldukları konuların başında, öğrencilerinin tüm zeka alanlarını geliştirici etkinlikler düzenleme ($\bar{X} = 3.74$) gelirken, her öğrencisinin başarılı olması için ek zaman ve öğrenme olanakları sağlama ($\bar{X} = 3.85$) ile derslerin işlenişinde öğretim programını etkili bir şekilde kullanabilme ($\bar{X} = 3.85$) bunu izlemektedir.

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin akademik yeterliklerini hangi yönlerden üstün hangi yönlerden sınırlı bulduklarını belirlemek için, öncelikle Sosyal Bilgiler benlik kavramı ölçeğindeki her bir maddenin Aritmetik Ortalaması ve Standart Sapması hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.2'de sunulmuştur.

Tablo 4.2 Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar

Maddeler	N	\bar{X}	SS.
1. Sosyal Bilgiler dersinde iyi ders anlatabilirim.	1515	2.58	.573
2. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenim bana sorduğunda yanlış cevap vereceğimi düşünerek heyecanlanıyorum.	1515	1.85	.908
3. Sosyal Bilgiler dersinden sınav olacağım zamanlar sıkıntı duymaya başlarım.	1515	2.42	.816
4. Sosyal Bilgiler dersinden kimseden yardım almadan başarılı olabilirim.	1515	2.52	.665
5. Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini yaparken yetiştiremeyeceğimi düşünüyorum.	1515	2.51	.780
6. Sosyal Bilgiler dersinde yanlış yapmaktan korkmuyorum.	1515	2.18	.832

Tablo 4.2 Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği Maddelerine Göre Aritmetik Ortalamalar ve Standart Sapmalar (devam)			
7. Sosyal Bilgiler dersinde konulardan birini öğrenirken diğer öğrendiklerimi unuturum.	1515	2.61	.658
8. Çevremdekiler benim Sosyal Bilgiler dersinden başarılı olacağıma inanırlar.	1515	2.58	.629
9. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim tarihleri birbirine karıştırırım.	1515	2.29	.768
10. Ben Sosyal Bilgiler dersinde iyi bir öğrenciyim.	1515	2.58	.587
11. Eskiden beri Tarih konularını aklımda tutamam.	1515	2.28	.774
12. Sosyal Bilgiler dersinde en iyi ilk üç öğrenciden biriyim.	1515	1.84	.755
13. Ne kadar uğraşırsam uğraşayım Sosyal Bilgiler dersinde başarılı olamam.	1515	2.74	.556
14. Sosyal Bilgiler dersini derste öğreniyorum.	1515	2.55	.749
15. Sosyal Bilgiler dersini diğer derslerden daha çok çalışmam gerektiğini düşünüyorum.	1515	2.13	.807
16. Öğretmenim benim Sosyal Bilgiler dersinde aktif olduğumu düşünür.	1515	2.27	.638
17. Sosyal Bilgiler dersinde tahtaya kalktığım zaman hata yapacağımı düşünüyorum.	1515	2.12	.900
18. Sosyal Bilgilerle ilgili ev ödevlerimi çok iyi yaparım.	1515	2.68	.547
19. Sosyal Bilgiler dersinin sınavları bana çok zor geliyor.	1515	2.62	.650
20. Çeşitli kaynaklardan Sosyal Bilgiler konuları ile ilgili araştırma yapabilirim.	1515	2.71	.578
21. Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiklerimi evde aileme anlatabilirim.	1515	2.69	.589
22. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenimi dikkatlice dinleyebilirim.	1515	2.86	.408
23. Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenim benim sınavdan iyi bir not alacağıma inanıyor.	1515	2.48	.598
24. Sosyal Bilgiler dersinde merak ettiğim konuları öğretmenime ve aileme sorabilirim.	1515	2.79	.511
25. Sosyal Bilgiler dersinde söz almaktan çekinmem.	1515	2.68	.623

Tablo 4.2'de görüldüğü gibi, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kendilerine en çok güvendikleri konuların başında, öğretmenlerini odaklanarak dinleyebilme ($\bar{X} = 2.86$) gelirken, sırasıyla Sosyal Bilgiler dersinde merak duydukları konuları öğretmenlerine ve ailelerine sorabilme ($\bar{X} = 2.79$) ve çaba gösterirlerse Sosyal Bilgiler dersinde başarısız olmaktan korkmama ($\bar{X} = 2.74$) bunu izlemektedir. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde kendilerine en az güvendikleri konular incelendiğinde ise,

öğrencilerin büyük bir bölümünün kendisini Sosyal Bilgiler dersinde sınıftaki en başarılı 3 öğrenciden biri olarak görmediği ($\bar{X} = 1.84$), Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenleri soru sorduğunda heyecanlanarak yanlış yanıt vermekten korktukları ($\bar{X} = 1.85$) ve benzer biçimde, bu derste tahtaya kalktıklarında hata yapmaktan endişe duydukları ($\bar{X} = 2.12$) ortaya çıkmıştır.

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerinin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla iki değişken için Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.3' te sunulmuştur.

Tablo 4.3 İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki

		ÖĞRENCİ	ÖĞRETMEN
ÖĞRENCİ	Pearson Korelasyon	1	,189(**)
	p	.	,000
	N	1515	1515
ÖĞRETMEN	Pearson Korelasyon	,189(**)	1
	p	,000	.
	N	1515	1515

Tablo 4.3' te görüldüğü gibi; öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci Sosyal Bilgiler benlik kavramı arasında olumlu yönde, zayıf bir ilişki [$r=.19$; $p<.01$] bulunduğu saptanmıştır.

Buna ek olarak, incelenen iki değişken arasındaki ilişkilerin daha ayrıntılı biçimde çözümlenebilmesi amacıyla, öncelikle, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları, öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinden elde edilen puanların aritmetik ortalamasının üstündeki değerler, yüksek, altındaki değerler ise, düşük kabul edilerek sınıflandırılmıştır. Daha sonra, öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ile

öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.4' te sunulmuştur.

Tablo 4.4 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramlarının, Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Düzeylerine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI DÜZEYİ		N	\bar{X}	St. Sapma	t	Sd	P
SOSYAL BİLGİLER	Düşük	609	59,82	9,35640	-3,46	1513	,001
BENLİK KAVRAMI	Yüksek	906	61,37	8,34332			

Tablo 4.4' de görüldüğü gibi; öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları (\bar{X} =61.37), öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramlarından (\bar{X} =59.82) daha yüksektir.

Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için yapılan t testi sonuçlarına göre, öğretmen öz-yeterlik algısı düzeylerine göre Sosyal Bilgiler benlik kavramı puanları 0,05 manidarlık düzeyinde farklı bulunmuştur [t(1513)= -3.46, p<0,05]. Bu fark, öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler lehinedir.

Bu sonuç, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrencilerin (akademik benlik kavramı, öz-yeterlik vb.) bireysel yeterlik inançları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ve akademik benlik kavramı (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) arasında olumlu yönde güçlü ilişkiler olduğunu gösteren araştırma bulgularına koşuttur.

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algısı Düzeylerine Göre Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarıları ile öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.5' te gösterilmiştir.

Tablo 4.5 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarılarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Düzeyine Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI DÜZEYİ		N	\bar{X}	St. Sapma	t	Sd	P
AKADEMİK BAŞARI	Düşük	609	4.11	1,032	-4,97	1513	,001
	Yüksek	906	4.36	,881			

Tablo 4.5'te görüldüğü gibi; Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarıları ($\bar{X}=4.36$), öz-yeterlik algısı düşük olan öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler ders başarılarından ($\bar{X}=4.11$) daha yüksektir.

Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için yapılan t testi sonuçlarına göre, öğretmen öz-yeterlik algısı düzeyine göre Sosyal Bilgiler ders başarıları 0,05 manidarlık düzeyinde farklı bulunmuştur [$t(1513)=-4.97$, $p<0,05$]. Bu fark öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenler lehinedir.

Bu sonuç, öğretmen öz-yeterlik algısının, karne notları ve/veya standartlaştırılmış başarı puanlarının güçlü bir yordayıcısı olduğuna ilişkin kanıtlar sunan (Berman, McLaughlin, Bass, Pauly ve Zellman, 1977; McLaughlin & Marsh, 1978; Iowa Test of Basic Skills-Moore ve Esselman, 1992, Canadian Achievement

Tests-Anderson, Greene, ve Loewen, 1988 ve Ontario Assessment Instrument Pool-Ross, 1992) araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır.

Cinsiyete Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları

İlköğretim 5. sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.6' da gösterilmiştir.

Tablo 4.6 İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

CİNSİYET		N	\bar{X}	St. Sapma	t	Sd	P
ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGISI	Kadın	41	134,22	16,28	1.381	60	.172
	Erkek	21	127,76	19,52			

Tablo 4.6'da; Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan 62 öğretmenin, öğretmen öz-yeterlik algısı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar gözönüne alındığında, kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ($\bar{X}=134.22$), erkek öğretmenlerinkinden ($\bar{X}=127.76$) daha yüksek olmakla birlikte, ancak aradaki farkın anlamsız olduğu bulunmuştur.

Alanyazına bakıldığında, öğretmen öz-yeterliği ile cinsiyet ilişkisini inceleyen araştırmalarda birbirinden çok farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Brandon (2000) çalışmasında, erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna karşılık, Shahid ve Thompson (2001) çalışmasında, okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin öz-yeterliklerinin her iki alt boyutunun da (bireysel-genel öğretim yeterliği) erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Cheung, (2006) çalışmasında da, kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002); Fortman ve Pontius (2000);

Ghaith ve Shaaban, (1999); Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006) vb. ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda ise, öğretmen öz-yeterliğinin cinsiyete göre anlamlı bir değişkenlik göstermediği belirlenmiştir.

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerinin Sosyal Bilgiler benlik kavramları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için iki değişken arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.7’ de sunulmuştur.

Tablo 4.7 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları ile Sosyal Bilgiler Akademik Başarıları Arasındaki İlişki

		AKADEMİK BAŞARI	SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMI
AKADEMİK BAŞARI	Pearson Korelasyon	1	,582(**)
	p	.	,000
	N	1515	1515
SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMI	Pearson Korelasyon	,582(**)	1
	p	,000	.
	N	1515	1515

Tablo 4.7’ de görüldüğü gibi; Sosyal Bilgiler benlik kavramı ile akademik başarı arasında orta güçte [$r = .58$; $p < .01$] olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çeşitli derslere ilişkin akademik benlik kavramları ile ilgili dersin akademik başarısı arasındaki ilişkiyi ele alan çok sayıda araştırmayı inceleyen Marsh, v.d. (1992), bulunan ilişki katsayılarının 0.5 ile 0.8 arasında değiştiğini belirtmiştir. Nitekim ülkemizdeki yapılan araştırmalarda da (Arseven 1986; İçbay, 2001; Şahin, 1994 vb.), Sosyal Bilgiler ya da sözel alan benlik kavramı ile ilgili ders başarısı arasındaki ilişki katsayısının, sözü edilen aralıkta değişen değerler aldığı görülmüştür. Bu araştırmada bulunan ilişki katsayısının da, alanyazındaki sözü edilen bulgulara koşut olduğu görülmektedir.

Cinsiyete Göre İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları

Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla, Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmaları hesaplanmış, aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4.8’ de gösterilmiştir.

Tablo 4.8 İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Cinsiyete Göre Aritmetik Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

CİNSİYET		N	\bar{X}	St. Sapma	t	Sd	P
SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMI	Kız	749	61,26	8,73	2,113	1513	,035
	Erkek	766	60,33	8,59			

Tablo 4.8’de; kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramlarının ($\bar{X}=61.26$) erkek öğrencilerinkinden ($\bar{X}=60.33$) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Aritmetik ortalamalar arası farkın önemli olup olmadığını saptamak için yapılan t testi sonuçlarına göre, Öğrencilerin cinsiyetine göre SBBK puanları 0,05 manidarlık düzeyinde farklı bulunmuştur [$t(1513)=2.11$, $p<0,05$]. Bu fark kız öğrenciler lehinedir.

Alanyazında, Sosyal Bilgiler benlik kavramının öğrenci cinsiyetine bağlı olarak değişmediğini gösteren çalışmalar (Şahin, Şahin ve Çakır, 2001 vb.) bulunmakla birlikte, erkek öğrencilerin matematiksel benlik kavramlarının (Byrne ve Shavelson, 1986; Eccles, Wigfield, Harold, ve Blumenfeld, 1993; Manger ve Eikeland, 1998; Marsh, 1989; Marsh ve Yeung, 1998; Skaalvik & Rankin, 1995 vb.), kız öğrencilerin ise sözel alana ilişkin benlik kavramlarının (Byrne ve Shavelson, 1986; Marsh, 1986; Marsh ve Yeung, 1998; Skaalvik ve Rankin, 1990; Skaalvik ve Skaalvik, 2004 vb.) karşı cinse göre daha yüksek olduğuna ilişkin güçlü kanıtlar sunan çok sayıda araştırma vardır.

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Mesleki Deneyimleri Arasındaki İlişki

İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için, iki değişken arasındaki Pearson Korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 4.9’ da gösterilmiştir.

Tablo 4.9 İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ile Mesleki Deneyimleri Arasındaki İlişki

		ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ALGISI	MESLEKİ DENEYİM
ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ALGISI	Pearson Korelasyon	1	.101
	p		.433
	N	62	62
MESLEKİ DENEYİM	Pearson Korelasyon	.101	1
	p	.433	
	N	62	62

Tablo 4.9’ da görüldüğü gibi; öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki [$r=.10$; $p>.05$] bulunmamıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde, öğretmen öz-yeterliği ile meslekteki deneyim arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki olduğunu gösteren çalışmalar (Cheung, 2006 vb.) bulunduğu gibi, öğretmen öz-yeterliği ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını ya da öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir fark olmadığını gösteren çok sayıda araştırma (Paneque, Oneyda, Barbeta ve Patricia 2006; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2002; Fortman ve Pontius 2000; Ghaith ve Shaaban, 1999 vb.) vardır.

BÖLÜM V

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Bu bölümde, önceki bölümde açıklanan bulgulara ve yorumlara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar, bu sonuçlarla ilgili tartışmalar ve sonuçlar doğrultusunda geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Sonuçlar

Bu araştırmada, öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrencilerinin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmenin sınıfıçi uygulamalarına (öğretim yöntem- tekniği, sınıf yönetimi yaklaşımı vb.) ilişkin birçok kararını ve sınıfıçi davranışlarını doğrudan ve dolaylı yoldan etkileme gücü olan öğretmen niteliklerinden biridir. Öğretmenin sınıfıçi davranışlarından ve uygulamalarından birincil derecede etkilenen öğrenci niteliklerinden birisi akademik benlik kavramıdır. Öğrenci, kendi akademik yeterliklerine ilişkin en etkili dönütleri çeşitli yollardan öğretmeninden alır. Bu dönütler ve diğer etmenlerin (toplumsal karşılaştırmalar vb.) biçimlendirdiği akademik benlik kavramı da, öğrencinin sınıfıçi davranışlarını (akademik başarı, öğrenme çabası, kararlılık, öğrenmeye odaklanma vb.) etkiler. Öğrenci davranışları, bir başka deyişle deneyimlenen öğretme/öğrenme sürecinin ürünleri de (öğrenci başarısı, öğrenme güdüsü vb.) öğretmene kendi seçim ve uygulamalarına ilişkin, öz-yeterlik algısını biçimlendiren dönütler sağlar. Özetlemek gerekirse, öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci akademik benlik kavramı, birbirini döngüsel bir süreçte etkileyen ve biçimlendiren niteliklerdir. Bu araştırma, sözü edilen iki önemli değişken arasındaki ilişkileri ve bu ilişkileri etkilemesi olası çeşitli etmenlerin (öğrenci akademik başarısı, cinsiyeti, öğretmenin mesleki deneyimi vb.) etkilerini incelemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırma sonunda, öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci Sosyal Bilgiler benlik kavramı arasında zayıf, ancak olumlu yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramlarının, sınıf öğretmenlerinin öz-yeterlik algı düzeylerine göre anlamlı bir değişkenlik gösterdiği, öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramlarının daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazında, öğretmenlerin öğretme yeterliği ile öğrencilerin (akademik benlik kavramı, öz-yeterlik vb.) bireysel yeterlik inançları (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001) ve öğrenci öğrenme güdüsü (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989) arasında, olumlu yönde güçlü ilişkiler olduğu gösteren çeşitli araştırmalar bu sonucu desteklemektedir. Bu bulguya ek olarak, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersi akademik başarısının, öğretmenlerinin öz-yeterlik algısı düzeylerine göre anlamlı bir değişkenlik gösterdiği, öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin ders başarılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumda, olumlu bir öğretmen öz-yeterlik algısının, öğrencilerin akademik benlik kavramlarını olumlu yönde etkileyerek, bir başka deyişle, akademik benlik kavramı aracılığıyla ders başarısı üzerinde etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz. Nitekim, bu araştırma sonucunda öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramları ile notları arasında güçlü ve olumlu yönde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Alanyazına bakıldığında da öğrenci başarısındaki değişkenliği tek başına açıklama gücü en yüksek (%18 Acosta, 2001; %32 Senemoğlu, 1989; %25 Bloom, 1979) olan öğrenci niteliğinin, akademik benlik kavramı olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin akademik benlik kavramlarını geliştirmenin yolu, onlara başarı duygusunu tattırmak kadar, kendi akademik yeterliklerini sınama ve tanıma olanağı yaratmaktan da geçmektedir. Öğrencinin kendi akademik yeterliklerini (kendi öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirmesine olanak sağlayacak, proje çalışmaları, işbirlikli öğrenme vb.) değişik öğrenme etkinliklerinde sınayarak, kendi akademik yeterliklerine ilişkin algılarını, bir başka deyişle akademik benlik kavramını geliştirmek olanaklıdır. Nitekim araştırmalar, projeye dayalı öğrenme, işbirlikli öğrenme gibi, öğrenciye bilişsel yeterliklerinin gücüne ilişkin çok yönlü gözlem olanağı sağlayan çağcıl öğrenme yöntemlerinin, geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik benlik kavramını daha olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Ün-Açıkgöz, 2006; Korkmaz ve Kaptan, 2002; Özkal, 2000). Diğer yandan, öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin, öğrencilerine yönelik daha yüksek başarı beklentileri taşıdıkları; yeni düşüncelere daha açık oldukları ve değer verdikleri, yeni öğretim programı ve

materyalleri sınıflarında kullanmaya ve uygulamaya daha istekli ve yatkın oldukları; öğrencilerinin bireysel öğrenme gereksinmelerini göz önüne alan yeni öğretim planları ve stratejileri geliştirdikleri bilinmektedir (Woolfolk v.d., 1990; Ross, 1992, 1994; Allinder 1994; Tschannen-Moran v.d., 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, Fives, 2004). Sözü edilen bulguların tümü, öğretmen öz-yeterlik algısı güçlü olan öğretmenlerin öğrencilerinin akademik benlik kavramlarını geliştiren seçimler ve uygulamalar yapmaya daha yatkın ve eğilimli olduklarını göstermektedir.

Ne var ki, bu araştırmada kullanılan öğretmen öz-yeterlik ölçeğindeki maddelere verilen yanıtlar incelendiğinde, öğretmenlerin kendi yeterlikleri en sınırlı gördükleri üç konudan ikisinin, öğrencilerinin tüm zeka alanlarını geliştirici etkinlikler düzenleme ve derslerin işlenişinde öğretim programını etkili bir şekilde kullanabilme olduğu ortaya çıkmıştır. 2005 yılında yenilenen İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretimi programının da yukarıda sözü edilen niteliklere uygun çeşitli öğrenme etkinlikleri içerdiği, ancak öğretmenlerin bu etkinlikleri uygulama ve yeni programı uygulama konusunda çeşitli güçlükler yaşadıkları da bilinmektedir (Sağlam, 2005). Öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramı anketine vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde en çok, öğretmenleri soru sorduğunda heyecanlanarak yanlış yanıt vermekten ve benzer biçimde, bu derste tahtaya kalktıklarında hata yapmaktan korktukları ortaya çıkmıştır. Bu durum, geleneksel öğretimdeki, tek bir öğrencinin etkin katılımı, diğerlerinin ise edilgin biçimde dinlemesini gerektiren tipik uygulamaların (Ün-Açıkgöz, 2006), etkin katılım sağlaması beklenen tek öğrenci açısından bile sakıncaları olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğretmenlere, hiçbir öğrencinin öğrenme sürecinde edilgin kalmamasını ve çok yönlü etkileşimle öğrencilerin değişik zeka alanlarında üst düzey yeterlikler geliştirmesini amaçlayan, işbirlikli öğrenme vb. teknikleri sınıflarda uygulama becerisi kazandırmanın önemi burada bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Araştırmalar ayrıca, işbirlikli öğrenme tekniklerini sınıfta uygulamanın, öğrencilerin akademik benlik kavramlarını güçlendirmenin yanı sıra, uygulayan öğretmenleri de çeşitli yönlerden etkilediğini göstermektedir. Sınıflarında işbirlikli öğrenme tekniklerini daha çok kullanan öğretmenlerin, öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu, kendilerini daha güçlü gördükleri, öğrenci ile birlikte çalışma konusunda kendilerine daha çok güvendikleri ve yenilikleri sınıflarında uygulama konusunda daha istekli oldukları saptanmıştır (Wax ve Dutton, 1991).

Araştırmada ulaşılan bir başka ilginç sonuç, öğretmen öz-yeterlik algısı ile mesleki deneyim arasında anlamlı bir ilişki bulunmamasıdır. Alanyazındaki çalışmalar da, birkaç örnek dışında benzer bulgular sunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy; 2002). Bununla birlikte, öğretmenlik gibi mesleki yeterliklerin çeşitli deneyimleriyle biçimlendiği bir alanda, öğretmenlerin kendi mesleki yeterliklerine ilişkin yargıları ile mesleki deneyimleri arasında bir ilişki bulunmamış olması, öğretmenlerin kendi yeterliklerini değerlendirirken ne derece dürüst ve yansız olabildikleri sorusunu akla getirmektedir. Bu konuda nesnelliğin sağlanması, bu çok önemli öğretmen niteliğine ilişkin araştırmaların gerçek durumu yansıtması açısından, kuşkusuz büyük önem taşımaktadır. Bu sakıncayı aşmak amacıyla, alanyazında hem öğretmenin kendisini hem de öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirdiği çalışmalar yapılmıştır. Sözü edilen öğretmen değerlendirme araştırmaları incelendiğinde, öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin kendilerini mesleklerinde iyi ve oldukça yeterli düzeyde gördükleri, buna karşılık öğrencilerin öğretmenlerine ilişkin yargılarının aynı derecede olumlu olmadığı ortaya çıkmıştır (Ün-Açıkgöz, 2005: 182-194).

Sosyal Bilgiler benlik kavramının cinsiyete göre anlamlı bir değişkenlik gösterdiği bulunmuştur. Akademik benlik kavramını inceleyen alanyazında tipik olarak, erkeklerin matematiksel, kızların ise sözel alana ilişkin benlik kavramlarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Marsh ve Yeung, 1998; Skaalvik ve Skaalvik, 2004 vb.). Bu araştırmanın bulguları da, kız öğrencilerin Sosyal Bilgiler benlik kavramlarının, erkek öğrencilerinkinden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmen öz-yeterlik algısının, cinsiyete göre değişimi incelendiğinde ise, iki değişken arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bir başka deyişle, içeriği açısından ağırlıklı olarak bir sözel alan dersi olan Sosyal Bilgiler dersinin öğretiminde kadın öğretmenlerin, kendi öğretimsel yeterliklerine, erkek öğretmenlere göre daha çok güvendiklerini gösteren bir bulguya rastlanmamıştır.

Bu araştırma ile, öğrenme sürecinin her aşamasına ve ürünlerine büyük etkisi olan öğretmen öz-yeterlik algısı ve öğrenci akademik benlik kavramı arasındaki ilişkiler ve etkileşim incelenmeye çalışılmıştır. Bu iki değişken arasındaki etkileşimin, alanyazında görece olarak daha az ele alındığı görülen Sosyal Bilgiler bağlamında yapılmış olmasıyla da, ilgili alanyazına değerli bir katkı sağlanması amaçlanmıştır. Ne var ki, zaman içinde deneyimlerle biçimlenen, kararlı, direngen birer öğretmen ve

öğrenci niteliğini oluşturan bu kavramların yapısı ve aralarındaki etkileşimi ortaya koymak, bu araştırmanın kapsam ve süre sınırlarının çok ötesinde, daha uzun erimli çok sayıda araştırma gerektiren bir iştir.

Öneriler

Öğretmen öz-yeterliğini inceleyen araştırmalarda, yalnızca öğretmenin kendi öğretimsel yeterliklerine ilişkin algıları değil, öğretmenin yeterliklerine ilişkin öğrenci, uzman görüşleri vb. dışsal yargılar da değerlendirmeye alınmalıdır.

Öğretmen öz-yeterlik algısının gelişimini daha uzun erimde (Eğitim Fakültesi öğrenciliği döneminden, aday öğretmenlik ve meslekteki ilk birkaç yıla uzanan bir zaman aralığında vb.) inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.

Öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci akademik benlik kavramları arasındaki karşılıklı etkileşimi farklı dersler boyutunda inceleyen araştırmalara gereksinim vardır.

Öğretmen öz-yeterlik algısı ile öğrenci akademik benlik kavramları arasındaki karşılıklı etkileşimin, olası aracı değişkenleri de (öğrenci başarısı, tutumu, öğretmenin sınıf yönetimi ve öğretim yöntemi seçimleri vb.) kapsayan, çok gruplu ve geniş aralıkla çok ölçümlü, döngüsel araştırma modelleri ile incelenmesi gerekmektedir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin öğretim programlarında yer alan, alan öğretim dersleri (Fen Bilgisi Öğretimi, Türkçe Öğretimi vb.) ve öğretmenlik deneyimi uygulaması sonunda öğretmen adaylarının eriştikleri özyeterlik düzeyi de ölçülmelidir.

Öğretmenlere, öğrencilerine kendi öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme ve sonuçta kendi akademik yeterliklerini tanıma olanağı sunan, yeni İlköğretim Programları'nda da yer alan işbirlikli öğrenme, projeye dayalı öğrenme vb. çağcıl öğrenme yöntem ve tekniklerini kullanma yeterliği kazandırılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acosta, E.S. (2001): The relationship between school climate, academic self-concept, and academic achievement. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*. 62(5-A): 1717
- Açıkgöz Ün K. (2005): *Etkili Öğrenme ve Öğretme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları (6.Basım)
- Açıkgöz Ün K. (2006): *Aktif Öğrenme*, İzmir: Biliş (8.Basım)
- Afetinan, A. (1998): *Medeni Bilgiler ve M.Kemal Atatürk'ün El Yazıları*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları (3.Basım).
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003): Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz-yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.
- Allinder, R.M. (1994): The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005): “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnanç Düzeyleri ve Problem Çözme Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 93-102
- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988): Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Arseven, D. A. (1986): “Çocukta Benlik Gelismine Ailenin Etkisi ve Çocugun Okuldaki Basarısı”. *Egitim ve Bilim*. 10 (60): 11-17.

- Ashton, P. (1984): "Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*", 35, 28-32.
- Ashton, P. T., Olejnik, S., Crocker, L. ve McAuliffe, M. (1982): "Measurement problems in the study of teachers' sense of Efficacy", Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Ashton, P., Buhr, D., ve Crocker, L. (1984): "Teachers' sense of efficacy: A self- or norm-referenced construct?", *Florida Journal of Educational Research*, 26 (1), 29-41.
- Ashton, P., Webb, R., ve Doda, C. (1983): "A study of teachers' sense of efficacy" (Final Report, Executive Summary). Gainesville, FL: University of Florida. (Eric Document Reproduction Service No. ED 231 833).
- Atkinson, L N. (1964): *An introduction to motivation*. Princeton, NJ:Van Nostrand.
- Bandura, A. (1977): "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change", *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982): "Self-efficacy mechanism in human agency", *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986): *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995): "Exercise of personel and collective efficacy in changing socities", In A. Bandura (Eds.) *Self-efficacy in changing socities* Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1996): *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumert, J., Schnabel, K. ve Lehrke, M. (1998): "Learning math in school: Does interest really matter". In L. Hoffmann, A. Krapp, K.A. Renninger ve J. Baumert (Eds.), *Interest and Learning* (pp. 327-336). Kiel, Germany: IPN.
- Berman, P., McLaughlin, M., Bass, G., Pauly, E., Zellman, G. (1977): "*Federal Programs supporting educational change. Vol. VII Factors affecting implementation and continuation*" (Report No. R-1589/7-HEW) Santa Monica, CA: The Rand Corporation (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Bloom, B. S. (1979): *Insan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme* (Çev. D.Ali Özçelik), Ankara: M.E.B Basımevi.
- Bouffard, T., Marcoux, M.F., Vezeau, C., ve Bordeleau, L. (2003): Changes in selfperceptions of competence and intrinsic motivation among elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 73 , 171-186.
- Brandon, D. P. (2000): Self-efficacy: "Gender differences of prospective primary teachers in Bostwana", *Research in Education*, 64, 36-43.
- Brouwers, A., ve Tomic, W. (2000): "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management", *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Byrne, B. M. ve Shavelson, R. J. (1986): "On the structure of adolescent self-concept", *Journal of Educational Psychology*, 78, 474-481.
- Byrne, B. M. (1996): "Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement", In B. A. Bracken (Eds.), *Handbook of self-concept* (pp. 287-316). New York: Wiley.

- Byrne, B.M., Shavelson, R.J., ve Marsh, H.W. (1992): "Multigroup comparisons in self-concept research: Reexamining the assumption of equivalent structured and measurement", In T.M. Brinthaupt, ve R.P. Lipka, (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 173-203). New York: State University of New York Press.
- Cheung, H. (2006): "The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers", *Journal of Education for Teaching*, 32 (4), 435 – 451
- Çakır, Ö.S., Şahin, T.ve Şahin, B. (2000): "İlköğretim 6. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Çeşitli Değişkenlerin Öğrencilerin Duyuşsal Alanlarını Açıklama Gücü "*Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, 19, 43-49
- Çakır, Ö.S., Şahin, T.ve Şahin, B. (2001): "İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenmelerini Tahmin Eden Çeşitli Değişkenler ve Tahmin Etme Güçleri", *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 133-138
- Çubukçu, Z. ve Girmen P. (2005): "Öğretmen adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançları ile sosyal öz-yeterlikleri arasındaki ilişki", XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.
- Dickhauser, O. (2005): "A fresh look: testing the internal/external frame of reference model with frame-specific academic self-concepts", *Educational Research*, 47, 279-290
- Doğanay, A. (2004): "Sosyal Bilgiler Eğitiminin Genel Amaçları Ne Olmalıdır?", Dokuz Eylül Üniversitesi, I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi Tebliğleri, İzmir
- Doğanay, A. (2005): "Sosyal Bilgiler Öğretimi", In Cemil Öztürk-Dursun Dilek (Eds.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi* (pp. 18-50). Ankara: PegemA Yayıncılık (4. Basım).

- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. Wittrock (Eds.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed.) (pp. 392–431). New York: Macmillan.
- Dönmez, C. (2003): “1998 Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi ve Ders Kitapları”,. In Cemalettin Şahin (Eds.), *Sosyal Bilgiler Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu* Ankara, Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- DuBois, D. L. (2001): “Family disadvantage, the self, and academic achievement”. In B. Biddle (Eds.), *Social class, poverty, and education* (pp. 133–173). New York: Routledge Falmer.
- Eccles, J. (1983). “Expectancies, values, and academic behaviors”, In J. T. Spence (Eds.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J., Moses, L., ve Yulish-Muszynski, Y. (1983): “The development of attributions, self and task perceptions, expectations, and persistence”. University of Michigan. 22 Mart 2007 tarihinde, <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/ecclesparsons83e.pdf> adresinden erişildi.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. O., ve Blumenfeld, P. (1993): “Age and gender differences in children’s self- and task perceptions during elementary school”, *Child Development*, 64, 830–847.
- Ekici, G. (2005): Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler. XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.
- Ekici, G. (2006): *İlköğretim I. kademe öğretmenlerinin sınıf yönetimi profilleri ile öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. XIV. Ulusal eğitim bilimleri kongresinde sunulmuş bildiri.
- Erden, M. (1998): *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Alkım Yayınları

- Fives, H. (2003): What is teacher efficacy and how does it relate to teachers' knowledge? A theoretical review. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Fives, H., ve Alexander, P. A. (2004): *Modeling teachers' efficacy, knowledge, and pedagogical beliefs*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Honolulu, HI.
- Fortman, C. K., ve Pontius, R. (2000): Self-Efficacy during Student Teaching., Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association (Chicago, IL, 2000).
- Gagné, R. M. and Medsker, K. L.(1996): *The Conditions of Learning: Training Applications*, Fort Worth, TX: Harcourt Brace,
- Gagné, R. M., Wager, W. W., Golas, K. C., and Keller, J. M. (2005): *Principles of Instructional Design*. Belmont, CA.: Wadsworth/ Thomson Learning.
- Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran (2006): “Biyoloji Eğitimi Öğretmen Adaylarının Öğretiminde Öz-Yeterlik İnançları”, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73
- Ghaith, G, ve Shaaban, K. (1999): “The relationship between perceptions of teaching concerns, teacher efficacy, and selected teacher characteristics”. *Teaching and Teacher Education*, 15(5), 487-496.
- Gibson, S. ve Dembo, M., (1984): Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glickman, C., ve Tamashiro, R., (1982): “A comparison of first-year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving”, *Psychology in Schools*, 19, 558-562.

- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000): "Collective teacher efficacy: its meaning, measure, and effect on student achievement", *American Education Research Journal*, 37, 479–507.
- Green, J., Nelson, G., Martin, A.J., ve Marsh, H.W. (2006): "The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement", *International Education Journal*, 7(4), 534-546.
- Guay, E; Marsh, H.W. and Boiven, M. (2003): "Academic Self-Concept and Academic Success: Developmental Perspectives on Causal Ordering", *Journal of Educational Psychology*, 95-1, 124-136
- Guskey, T. R. (1981): Measurement of responsibility teachers assume for academic successes and failures in the classroom. *Journal of Teacher Education*, 32, 44-51.
- Guskey, T. R. (1982): Differences in teachers' perceptions of personal control of positive versus negative student learning outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 70-80.
- Guskey, T. R. (1988): Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69
- Harter, S. (1999): *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford Press.
- Hattie, J. (1992): *Self-concept*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hazır Bıkmaz, F. (2004): Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.

- Helmke, K. G., ve van Aken, M. A. G. (1995): “The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study”. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624–637.
- Henson, R. K. (2001): Teacher self-efficacy: *Substantive implications and measurement dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange, Texas, 2001.
- Hoy, W. K. ve Woolfolk, A. E. (1993): “Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools”, *The Elementary School Journal*, 93,356-372.
- İçbay, O. (2001): “İlköğretim Okulları II.Kademe Öğrencilerinin Akademik Ben Kavramlarının Okul Başarılarına Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kahne, J. (1996): “The politics of self-esteem” *American Educational Research Journal*, 33(1), 3–22.
- Karasar, N. (1998): *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel yayın dağıtım (8. Basım)
- Kohn, A. (1999): *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, A’s, praise and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kongar, E. (1994): *Devrim Tarihi ve Toplum Bilim Açısından Atatürk*, (Profesörlük takdim tezi). İstanbul, Remzi Kitabevi, (2.basım)
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2002): “Fen Eğitiminde Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının İlköğretim Öğrencilerinin Akademik Benlik Kavramı ve Çalışma Sürelerine Etkisi” *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 91-98,

- Köller, O., Baumert, J. and Schnabel, K. (2001): “Does interest matter? The relationship between academic interest and achievement in mathematics”. *Journal for Research in Mathematics Education*. 32, 448-470.
- Köroğlu, F. İ. (2006) “İlköğretim I. Kademe 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinin Öğretimi ile İlgili Sorunlar, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Köstüklü, N. (1998) *Sosyal Bilimler ve Tarih Öğretimi*, Konya, Kuzucular Ofset, 1998
- Krapp, A. (2000). “Interest and human development during adolescence: An educational-psychological approach” (pp. 109-128). In J. Heckhausen (Eds.), *Motivational psychology of human development*. London: Elsevier.
- Kuran, K. (2002) *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Eds. Adil Türkoğlu). Ankara: Mikro Yayınları.
- Kurbanoğlu, S. (2004). “Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi”, *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 137-152.
- Küçükylmaz, E. A. ve Duban, N. (2006): “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi ve Öz-yeterlik İnançlarının Artırılabilmesi için Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri”, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-23
- Manger, T. ve Eikeland O. (1998): “The Effect of Mathematics Self-Concept on Girls' and Boys' Mathematical Achievement”, *School Psychology International*, 19(1), 5-18
- Marsh, H. W. ve Craven, R. (2002): “The Pivotal Role of Frames of Reference in Academic Self-concept Formation: The Big Fish Little Pond Effect” In F. Pajares ve T. Urdan (Eds.), *Adolescence and Education* (Vol II, pp. 83-123). Greenwich, CT. Information Age.

- Marsh, H. W. ve Hau, K. T. (2003): "Big fish little pond effect on academic self-concept: A crosscultural (26 country) test of the negative effects of academically selective schools". *American Psychologist*, 58, 364- 376.
- Marsh, H. W. ve Parker, J. (1984): "Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well?" *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213- 231.
- Marsh, H. W. (1986): "Verbal and Math self-concepts: An internal/external frame of reference model". *Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987): "The big-fish-little-pond effect on academic self-concept". *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W. (1989): "Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood". *Journal of Educational Psychology*, 81, 417–430.
- Marsh, H. W. (1990): "A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification". *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Marsh, H. W. (1993): "Academic self-concept: Theory, measurement and research." In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 4, pp. 59-98). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W. (2003): "A Reciprocal Effects Model of the Causal Ordering of Academic Self-Concept and Achievement", Paper presented at NZARE AARE, Auckland, New Zealand
- Marsh, H. W. ve Craven, R. (1997): "Academic self-concept: Beyond the dustbowl". In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, adjustment, and achievement* (pp. 131-198). Orlando, FL: Academic Press.

- Marsh, H. W., ve Shavelson, R. (1985): "Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure". *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123.
- Marsh, H. W., ve Yeung, A. S. (1998): "Top-Down, Bottom-Up, and Horizontal Models: The Direction of Causality in Multidimensional, Hierarchical Self-Concept Models". *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(2), 509-527.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., ve Shavelson, R. (1988): "A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement". *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., Shavelson, R. J. (1992): A multidimensional, hierarchical self-concept. In T. M. Brinthaupt ve R. P. Lipka, Richard P. (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 44-95). Albany, NY: State University of New York Press.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., Yeung, A. S. (1999): Causal ordering of academic self-concept and achievement: Reanalysis of a pioneering study and revised recommendations. *Educational Psychologist*, 34, 155-167.
- Marsh, H. W., Cairns, L., Relich, J, Barnes, J ve Debus, R. (1984): The relationship between dimensions of self-attribution and dimensions of self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 76, 3-32.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. G., ve Roche, L. (1995): The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285- 319.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., ve Kong, K. W. (2002): "Multilevel causal ordering of academic self-concept and achievement: Influence of language of instruction (English vs. Chinese) for Hong Kong Students". *American Educational Research Journal*, 37, 245 – 282.

- Marsh, H. W., Kong, C-K ve Hau, K-T. (2000): “Longitudinal Multilevel Modeling of the Big Fish Little Pond Effect on Academic Self-concept: Counterbalancing Social Comparison and Reflected Glory Effects in Hong Kong High Schools”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 337-349.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. ve Baumert, J. (2005): “Academic self-concept, interest, grades and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering”. *Child Development*, 76, 297-416.
- Marsh, H., ve Craven, R. G. (1998): “The Big Fish Little Pond Effect, Optical Illusions, and Misinterpretations: A Response to Gross (1997)”. *The Australasian Journal of Gifted Education*, 7(1), 6-15.
- Marsh, H.W., Craven, R.G. ve Debus, R.L. (1991): Self-concepts of young children aged 5 to 8: Their measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 377-392.
- McLaughlin, M., ve Marsh, D. (1978): “Staff development and school change”. *Teachers College Record*, 80(1), 69–94.
- MEB, Sosyal Bilgiler (2005): 4.-5. Sınıf Programı, Ders Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara,
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. (1989): Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-258.
- Moore, W. E., Mary E. (1992): “Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does Student Achievement Benefit?”, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, Nisan, 1992).

- Moore, W., ve Esselman, M. (1992): *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Moreano, G. (2004): *The relationship between academic self-concept, causal attribution for success and failure and academic achievement in pre-adolescents*. Proceedings SELF Research Biennial International Conference. Berlin, Germany (Temmuz 2004)
- Morgil, İ., Seçken, N., ve Yücel, A.S. (2004): “Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi”. 09.07.2005 tarihinde, <http://fbe.balikesir.edu.tr/dergi/20041/BAUFBE2004-1-7.pdf>. adresinden alınmıştır.
- Mulholland, J., ve Wallace, J. (2001): “Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy”. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
- Newman, R. S. (1984): “Achievement and self-evaluations in mathematics”, *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- Özkal, N. (2000): “İşbirlikli Öğrenmenin Sosyal Bilgilere İlişkin Benlik Kavramı, Tutumlar ve Akademik Başarı Üzerindeki Etkileri”, Dokuz Eylül Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İzmir
- Özkan, Ö., Tekkaya C. ve Çakıroğlu J. (2002): “Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları”, V. Ulusal fen bilimleri ve matematik eğitimi kongresinde sunulmuş bildiri.
- Öztürk, C ve Dilek, D (2003): “Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programları”, In Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Eds), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Ankara, Pegem Yayınları,

- Pajares, F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1996): "Self-efficacy beliefs in academic settings". *Review of Educational Research*, 66, 533-578.
- Pajares, F. (2002): "Overview of social cognitive theory and of self-efficacy". 23 Mart 2007 tarihinde <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html> adresinden erişildi.
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001): "Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement". In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing
- Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2002): Self and self-belief in psychology and education: A historical perspective. In J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (pp. 5-25). New York: Academic Press.
- Paneque, Oneyda M., Barbetta ve Patricia M. (2006): "A Study of Teacher Efficacy of Special Education Teachers of English Language Learners with Disabilities". *Bilingual Research Journal*; 30(1), 171-193
- Peralta-Sánchez ve Sánchez-Roda, (2002): "Relationships between academic self-concept and academic achievement in primary students", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology and Psychopedagogy*, 1 (1), 95-120
- Raudenbush, S., Rowen, B., Cheong, Y. (1992): "Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers". *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Rose, J. S., ve Medway, F. J., (1981): "Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome". *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Ross, J. A. (1992): "Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.

- Ross, J. A. (1994): “Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy”. Paper presented at the Annual Meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies, Haziran, 1994.
- Ross, J. A. (1998): “The antecedents and consequences of teacher efficacy”. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching*, Vol. 7 (pp. 49–73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- Sağlam, H. İ., (2005): “Türkiye’deki Davranışçı ve Yapılandırmacı Sosyal Bilgiler Öğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Schiefele, U. (1998): “Individual interest and learning—What we know and what we do not know”. In L. Hoffmann, A. Krapp, K. A. Renninger, ve J. Baumert (Eds.), *Interest and learning* (pp. 91-104). Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN).
- Schunk, D. H. (1995): Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.
- Schunk, D. H. (2001): Self-regulation through goal setting [elektronik sürüm]. ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. 11 Kasım 2005 tarihinde, http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed462671.html adresinden erişildi.
- Seaton, Marsh ve Craven (2005): “Can We Change the Size of the Pond? Future Directions for Big-Fish-Little-Pond Effect Research”, yayımlanmamış araştırma bildirisi, 23 Nisan 2006 tarihinde, <http://www.aare.edu.au/05pap/sea05393.pdf> adresinden erişildi.

- Senemoğlu, N. (1989): “Öğrenci Giriş Nitelikleri ile Öğretme-Öğrenme Süreci Özelliklerinin Matematik Derslerindeki Öğrenme Düzeyini Yordama Gücü”. Yayınlanmamış Araştırma Raporu. Ankara: H.Ü. Eğitim Fakültesi.
- Senemoğlu, N. (2004): *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara, Gazi Kitabevi
- Senemoğlu, N. (2006): “İlköğretimin İlk Yıllarında Eğitim Durumlarının Betimlenmesine İlişkin Bir Çalışma”, 04A704003 No.’lu Proje Raporu, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Birimi
- Shahid, J, ve Thompson, D. (2001): “Teacher Efficacy: A Research Synthesis”, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Seattle, WA, 2001)
- Shavelson, R. J., ve Bolus, R. (1982): Self-concept: “The interplay of theory and methods”. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.
- Shavelson, R. J., ve Marsh, H. W. (1986): “On the structure of self-concept”. In R. Schwarzer (Ed.), *Anxiety and cognitions* (pp. 305-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., ve Stanton, G. C. (1976): “Self-concept: Validation of construct interpretations”. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Skaalvik, E. M. (1997): “Self-enhancing and self-defeating ego-orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety”. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.
- Skaalvik, E. M., ve Hagtvet, K. A. (1990): “Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective”. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 292-307.

- Skaalvik, E. M., ve Rankin, R. J. (1990): Math, verbal, and general academic self-concept: The Internal/External Frame of Reference Model and gender differences in self-concept structure. *Journal of Educational Psychology*, 82, 546-554.
- Skaalvik, E. M., ve Valas, H. (1999): "Relations among achievement, self-concept, and motivation in mathematics and language arts: A longitudinal study. *The Journal of Experimental Education*, 67, 135-149.
- Skaalvik, E.M., ve Rankin, R.J. (1995): "A test of the internal/external frames of reference model at different levels of math and verbal self-perceptions". *American Educational Research Journal*, 32, 161-184.
- Skaalvik, S., ve Skaalvik, E. M. (2004): "Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation", *Sex Roles*, 50(3-4), 241-252.
- Soodak, L.ve Podell, D. (1993): "Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral". *Journal of Special Education*, 27, 66-81.
- Soodak, L.ve Podell, D. (1996): "Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct". *Teaching and Teacher Education*, 12 , 401-412..
- Sönmez, V. (2005): *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Öğretmen Kılavuzu*, Ankara: Anı Yayınları.
- Sözer, E (1998): "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme", *Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (Eds. Gürhan Can). Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları
- Strein, W. (1993): "Advances in research on academic self-concept: Implications for school psychology". *School Psychology Review*, 22, 273- 284.

- Şahin-Yanpar, T. (1994): “İlkokul 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Benlik Kavramı Ders İçi Öğrenme ve Ders Dışı Çalışma Yolları ile Başarı İlişkisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 43-48
- Şahin-Yanpar, T. (1997): "İlkokul Sosyal Bilgiler Dersinde Öğretmen- Öğrenci Etkileşim Sıklığının Öğrenme Düzeyine Etkisi " *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 143-150
- Tschannen-Moran, M. ve Barr, M. (2004): “Fostering student achievement: The relationship between collective teacher efficacy and student achievement” *Leadership and Policy in Schools*, 3, 187 - 207.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2001): “Teacher efficacy: capturing an elusive construct”, *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A. (2002): “The influence of resources and support on teachers’ efficacy beliefs”. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New Orleans, LA, Nisan, 2002.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998): “Teacher efficacy: Its meaning and measure”, *Review of Educational Research*, 68 (2), 202-248.
- Tümsek, S. (2006): “Eski (1998) ve yeni (2004) “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında (4. ve 5.) Tarih Konularının Mukayesesi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Usluel-Koçak, Y. ve Seferoğlu, S.S.(2004): “Öğretim elemanlarının bilgi teknolojilerini kullanmada karşılaştıkları engeller, çözüm önerileri ve öz-yeterlik algıları”, *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 6 (3), 143-157.

- Üredi, I. ve Üredi, L. (2006): “Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması”. 14.07.2006 tarihinde <http://www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/> adresinden alınmıştır.
- Valentine, J.C., ve DuBois, D.L. (2005): “Effects of self-beliefs on academic achievement and vice versa: Separating the chicken from the egg”. *The New Frontiers of Self Research*, 53-75. Age Publishing.
- Wax, A. S., ve Dutton, M. M. (1991): “The Relationship between Teacher Use of Cooperative Learning and Teacher Efficacy”, Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (Chicago, IL, Nisan, 1991).
- Weiner, B. (1979): A theory of motivation for some classroom experiences. *Journal of Educational Psychology*, 71, 3-25.
- Weiner, B. (2000): “Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective”. *Educational Psychology Review*, 12, 1-14.
- Wender, I. (1999): “Relation of Technology, Science, Self-Concept, Interest, and Gender” *The Journal of Technology Studies*, 20 mart 2006 tarihinde, <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JOTS/v30/v30n3/pdf/wender.pdf> adresinden erişildi.
- Wheatley, K. F. (2005): “The case for reconceptualizing teacher efficacy research”. *Teaching and Teacher Education* 21, 747–766
- Wigfield, A, ve Eccles, J.S. (2002): “The development of competence beliefs, expectancies for succes and achievement values from childhood through adolescence”. In A. Wigfield ve J.S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 91-120). London: Academic Press.

- Wigfield, A., ve Karpathian, M. (1991): “Who am I and what can I do? Children’s self-concepts and motivation in achievement solutions”. *Educational Psychologist*, 26, 233–261.
- Woolfolk Hoy, A. (2000): *Changes in teacher efficacy during the early years of teaching*. Paper presented at The annual meeting of the american educational research association.
- Woolfolk, A. E., ve Hoy, W. K. (1990): “Prospective teachers’ sense of efficacy and beliefs about control”, *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., ve Hoy, W. K. (1990). Teachers’ sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Spero R.B. (2005): “Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures”. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343-356.
- Yağcı, E. (1997): “Sınıf içi demokratik öğretimin öğrenci erişisi ve akademik benlik kavramına etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara
- Yaman, S., Koray, Ö.C. ve Altunçekiç, A. (2004): Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3), 355-364.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M. ve Ersoy, A. (2006): *Self-efficacy perceptions of teacher candidates in the primary school teacher training program regarding subject area teaching*, Paper presented at The second world curriculum studies conference, Finland.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002): “Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme”. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 1, 35-43.

Yılmaz, M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006): “Hacettepe Üniversitesi Biyoloji Öğretmen Adaylarının Bilgisayarla İlgili Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 278-287

Yılmaz, M., Köseoğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H.(2004): “Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe” ye uyarlanması“ *VI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, İstanbul: Marmara Üniversitesi (Eylül 2004)

Zimmerman, B. J. (1995): “Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective”. *Educational Psychologist*, 30, 217-221.

EKLER

Ek 1. Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği (Örnek Maddeler)

ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ÖLÇEĞİ (Senemoğlu, 2006)					
MADDELER	Çok İyi Düzeyde	İyi Düzeyde	Orta Düzeyde	Zayıf Düzeyde	Yetersiz Düzeyde
1. Öğrencilerimin düşünme becerilerini kazanmaları için çok etkili öğrenme ortamları düzenleyebilirim.					
2. Öğrencilerimin tümünün derse odaklanmasını ve katılmasını sağlayabilirim.					
3. Tüm öğrencilerimin bireysel gelişimini geçerli ve güvenilir yollarla izlerim.					
4. Öğrencilerim derste niçin öğrendiklerini çok iyi anlar ve öğrenmeye heveslenirler.					
5. Öğrencilerimin tüm zeka alanlarını geliştirici etkinlikler düzenleyebilirim.					
6. Derste kazandırılması gereken hedefleri ve kapsamı öğrenci ve çevre özelliklerine uygun olarak belirleyebilirim.					
7. Öğrencilerimin olumlu davranışlarını sürdürmeleri için uygun pekiştireçler veririm.					
8. Dersler için araç-gereçler hazırlayıp etkili bir biçimde kullanabilirim.					
9. Dersleri, hedef davranışları kazandıracak şekilde işleyebilirim.					
10. Derslerin işlenişinde, öğretim programını etkili bir şekilde kullanabiliyorum.					

Ek 2. Sosyal Bilgiler Benlik Kavramı Ölçeği (Örnek Maddeler)

SOSYAL BİLGİLER BENLİK KAVRAMI ÖLÇEĞİ (Özkal, 2000)				
MADDELER		Evet	Kararsızım	Hayır
1	Sosyal Bilgiler dersinde iyi ders anlatabilirim.	E	K	H
2	Sosyal Bilgiler dersinde öğretmenim bana soru sorduğunda yanlış cevap vereceğimi düşünerek heyecanlanıyorum.	E	K	H
3	Sosyal Bilgiler dersinden sınav olacağım zamanlar sıkıntı duymaya başladım.	E	K	H
4	Sosyal Bilgiler dersinden kimseden yardım almadan başarılı olabilirim.	E	K	H
5	Sosyal Bilgiler dersinin ödevlerini yaparken yetiştiremeyeceğimi düşünüyorum.	E	K	H
6	Sosyal Bilgiler dersinde yanlış yapmaktan korkmuyorum.	E	K	H
7	Sosyal Bilgiler dersinde konulardan birini öğrenirken diğer öğrendiklerimi unuturum.	E	K	H
8	Çevremdekiler benim Sosyal Bilgiler dersinden başarılı olacağıma inanırlar.	E	K	H
9	Sosyal Bilgiler dersinde öğrendiğim tarihleri birbirine karıştırırım.	E	K	H
10	Ben Sosyal Bilgiler dersinde iyi bir öğrenciyim.	E	K	H

Ek 3. Araştırma Uygulamalarına İlişkin Valilik İzin yazısı

T.C.
EDİRNE VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

10 MAYIS 2006

Sayı :B.08.4.MEM.4.22.00.04.311/ 10850
Konu :Anket Çalışması.

VALİLİK MAKAMINA

İlimiz Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı 1048213102 no'lu Tezli Yüksek Lisans öğrencisi Emre ÖZERKAN' ın İlimiz Merkez İlçedeki İlköğretim okullarının 5. Sınıf öğrencilerine ve öğretmenlerine yönelik "Öğretmenlerin Özyeterlik Algıları İle Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Benlik Kavramları Arasındaki İlişki" konulu yüksek lisans tez çalışmasını uygulama isteği ile ilgili 18.04.2006 tarih ve 100-457 sayılı yazısı ilişikte sunulmuştur.

İlimiz Merkez İlçedeki İlköğretim okullarında ekte sunulan anket formuna göre Eğitim ve Öğretimi aksatmadan Okul Müdürlerinin sorumluluğunda söz konusu anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli iznin verilmesini arz ederim

Hulusi BEŞİROĞLU
Milli Eğitim Müdürü

Ek : Anket Örneği (3 sayfa)

OLUR
.../05/2006
Cengizhan AKSOY
Vali a.
Vali Yardımcısı

Vilayet Binası Kat:3 22020 EDİRNE
Telefon: (284)225 16 32 Faks: (284)225 49 08
e-posta: edirnemem@meb.gov.tr Elektronik Ağ: http://edirne.meb.gov.tr

EGİTİME
%100
DESTEK

DANIŞMA
444 0 632
HATTI

