

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE SINIFTAKİ
FARKLILIKLAR YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Salih ŞENTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022- Salih ŞENTÜRK

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE SINIFTAKİ
FARKLILIKLAR YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH AS A
FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL
SELF-COMPETENCIES AND CLASSROOM DIVERSITY
COMPETENCIES

Hazırlayan
Salih ŞENTÜRK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Salih ŞENTÜRK tarafından hazırlanan “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlikleri ile Sınıftaki Farklılıklar Yeterlikleri Arasındaki İlişki*” adlı tez çalışması 19/10/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Üye.....(İmza)

Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

(İmza)

Prof. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2022

Salih ŞENTÜRK

İmza

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE SINIFTAKİ FARKLILIKLAR YETERLİKLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Salih ŞENTÜRK

Danışman: Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2022 – XIV+78

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN

Eğitim-öğretimin niteliğini ortaya koyan en önemli unsurlardan birinin öğretmen niteliği olduğu söylenebilir. Verimli öğrenmenin ve öğretim hedeflerine ulaşmanın daha çok öğretmen yeterlik ve becerilerinden etkilendiğini ifade etmek mümkündür. Öğrenme ve öğretimin niteliğine etki eden önemli değişkenler arasında öğretmenlerin mesleki öz yeterlik ve sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliklerinin de olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik, bireyin bir görevi ya da amaçladığı şeyi başarmak için ihtiyaç duyduğu şeyleri planlama, düzenleme ve uygulamaya yönelik olan inancıdır. Sınıftaki farklılıklar denince sadece etnik farklılıklar değil cinsiyet, din, dil, ırk, engelli olma gibi durumları da kapsamaktadır. Sınıftaki farklılıkları yönetme de sınıf içinde bu farklılıkların farkında olma, hoşgörülü olma, öğrencilerin birbirine yakınlık duymasını sağlama olarak tanımlanmaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel desende ilişkisel bir tarama çalışmasıdır. Çalışma evrenini, 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrenciler bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem, bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle belirlenmiş 238 sınıf ve Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği" ve "Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi, SPSS 25.0 paket programı kullanılarak yapılmıştır. Önce verilerin normallik dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Cinsiyet, branş ve mesleki deneyim gibi değişkenlere yönelik bağımsız gruplar t testi yapılmış ve ikiden çok değişkenler içinse ANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyet, branş ve mesleki deneyime göre analizleri yapılırken MANOVA

analizleri yapılmıştır. Son olarak sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik yeterlik inançları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Öğretmenlerin mesleki yeterlik inanç düzeylerinin oldukça yeterli olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik algılarının güvenirim düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları öğretmen katılımında yeterlik alt faktöründe branş değişkenine göre sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri algılarının cinsiyet, branş ve mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen Öz Yeterliği, Sınıftaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri, Türkçe öğretmenleri.



ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL SELF- COMPETENCIES AND CLASSROOM DIVERSITY COMPETENCIES

M.Sc.Thesis

Preparer: Salih ŞENTÜRK

Advisor : Associate Professor Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2022 - XIV+78

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Turkish Language and Social Sciences Teaching

Subdivision of Turkish Language Teaching

Jury

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Prof. Dr. Sevim Nilay IŞIKSALAN

Doç. Dr. Mehmet ÖZCAN

It can be said that one of the most important elements that reveal the quality of education is the quality of the teacher. It is possible to state that effective learning and achievement of teaching goals are mostly affected by teacher competencies and skills. It is thought that among the important variables affecting the quality of learning and teaching, teachers' professional self-efficacy and their ability to manage differences in the classroom are also considered. Self-efficacy is the individual's belief in planning, arranging, and executing what he or she needs to achieve a task or goal. When it comes to differences in class, it includes not only ethnic differences, but also gender, religion, language, race, disability. Managing differences in the classroom is defined as being aware of these differences in the classroom, being tolerant, and making students feel close to each other. In this study, it was aimed to examine the relationship between teachers' professional self-efficacy beliefs and their perceptions of their ability to manage differences in the classroom. The research is a relational screening study in quantitative design. The study population consists of classroom and Turkish teachers who work in secondary schools affiliated to Kırşehir Provincial Directorate of National Education in the 2021-2022 academic year and have foreign students in their classes. The sample consists of 238 classroom and Turkish teachers determined by simple random sampling method from this population. The data of the study were collected using the "Personal Information Form", "Self-Efficacy Belief Scale for Teaching Profession" and "Teacher Efficacy Scale for Differences in the Classroom". Data analysis was done using SPSS 25.0 package program. First, it was checked whether the data showed normality distribution and it was seen that it showed normal distribution. Independent groups t-test was performed for variables such as gender, branch and professional experience, and ANOVA test was used for more than two variables. While analyzing the self-efficacy beliefs towards the teaching profession according to

gender, branch and professional experience, MANOVA analyzes were performed. Finally, a correlation analysis was conducted between the perceptions of efficacy for differences in the classroom and efficacy beliefs for the teaching profession. It was determined that the professional efficacy belief levels of the teachers were quite sufficient. It was understood that the teachers' teacher efficacy beliefs for the differences in the class were at the level of trust. A positive moderate relationship was determined between teachers' professional self-efficacy beliefs and their perceptions of efficacy towards differences in the classroom. It has been determined that there is a significant difference in favor of classroom teachers according to the branch variable in the professional self-efficacy beliefs of teachers in the competence sub-factor in teacher participation. It was determined that the teachers' perceptions of teacher competencies regarding the differences in the classroom did not show a significant difference according to gender, branch and professional experience.

Keywords: Teacher Self-Efficacy, Competences in Managing Differences in the Classroom, Turkish teachers



ÖN SÖZ

Ülkemizde uzun zamandır yaşanan ve son yıllarda gittikçe artan göçler, yabancı uyruklu öğrenci kavramını da beraberinde getirmiştir. Ülkemizde yükseköğrenim için zaten öğrenciler bulunmaktaydı. Ancak yoğun göç sonrası aileleri ile ülkemize göç eden ilköğretim çağındaki öğrencilerin eğitim-öğretimi bir problem olarak karşımıza çıkmıştır. İlköğretim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi için ilköğretim ve ortaöğretim kurumları kapılarını yabancı uyruklu öğrencilere açmıştır.

Okullara kayıtların yapılan öğrenciler genellikle beyanları esas kabul edilerek ya da yaşları da gözetilerek uygun sınıflara gönderilmişlerdir. Bu durum sınıflarda farklı kültürlerin, dinlerin, milletlerin bir arada olmasının yanı sıra Türkçe bilen ve bilmeyen öğrencilerin de aynı sınıflarda toplanmalarına neden olmuştur. Bu durum da yabancılara Türkçe öğretimi eğitimi almamış olan öğretmenlerin hem mesleki hem de psikolojik olarak zorlanmalarına neden olmaktadır.

Bu araştırma, ilköğretim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilere resmi ilkokul ve ortaokullarda Türkçe öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine olan öz yeterlik inançlarının ve sınıftaki farklılıklar için yeterlik algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesini amaçlamıştır. Şimdiye kadar öğretmenlerin öz yeterliklerinin çok çalışıldığı ancak yabancılara Türkçe öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerinin ve farklılıklara yönelik yeterlikler ile ilgili çok sayıda çalışmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma ile bu alana katkı sağlanmaya çalışılacaktır.

Bu çalışmaya başlarken bu çalışmadan ne istediğimi çok iyi bilen ve bana danışman olmaktan çok öte bir arkadaş, bir kardeş olan, sürekli desteğini yanımda hissettiğim, en zor anlarımda çözümün bir parçası olan değerli hocam, danışmanım Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR'a sonsuz teşekkürü borç bilirim.

Yüksek lisansa başlamam için beni sürekli teşvik eden, bu yolculuğa çıkmama vesile olan, zorlandığım -artık yeter dediğim- anda yanımda olan, engin bilgisinden her zaman yararlandığım değerli dostum, kardeşim Doç. Dr. Tezcan KARTAL'a teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans döneminde derslerime giren ve fikirlerinden yararlandığım hocalarıma ve dersler boyunca ve tez dönemimde yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğr. Gör. Ertuğrul TALU'ya teşekkür ederim.

Tanıştığım günden beri hayatımı şekillendiren, benden desteğini ve emeğini hiç

esirgemeyen, bırakma noktasına geldiğimde bile beni yapabileceğime inandıran, zamanından aldığı, çoğu zaman çocuklarımla onu yalnız bıraktığım eşim Ceren KARLI ŞENTÜRK'e; zamanlarından çaldığım, bazen ihmal etmek zorunda kaldığım canım kızlarım Beren Deniz ve Derin ŞENTÜRK'e sonsuz teşekkür ediyorum.



Kırşehir-2022

Salih ŞENTÜRK

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
ÖN SÖZ.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ.....	1
1.1.2. Araştırmanın Problemi	3
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	3
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	4
1.4. SAYILTIAR	4
1.5. VARSAYIM	5
1.6. TANIMLAR.....	5
BÖLÜM II.....	6
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR..	6
2.1. ÖZ YETERLİK	6
2.1.1. Öz Yeterlik İnanç Kaynakları.....	7
2.1.1.1. Performans Başarıları (Kişisel Deneyimler).....	8
2.1.1.2. Dolaylı Yaşantılar (Temsili Deneyimler).....	8
2.1.1.3. Sözel İkna (Sosyal İkna).....	9
2.1.1.4. Duygusal Durum (Psikolojik ve Duygusal Durumlar).....	10
2.1.2. Öz Yeterlik İncancını Eyleme Geçiren Süreçler	10
2.1.2.1. Bilişsel Süreç	10

2.1.2.2. Gdsel Süreç	11
2.1.2.3. Duyusal Süreç	11
2.1.2.4. Seçim Süreci	11
2.1.3. z Yeterlik türleri	11
2.1.3.1. Mücadeleci z Yeterlik	11
2.1.3.2. Akademik z Yeterlik	11
2.2. RET MENLİK MESLEĞİ Z YETERLİLİĞİ	12
2.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ	16
2. 4. KÜLTÜR	17
2.4.1. Çokkültürlü Eğitim	19
2.5. SINIFTAKİ FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ	23
2.5.1. Öğretmenin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri	23
2.5.2 Öğretmenin Sınıftaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri	25
2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	26
2.6.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan alımalar	26
2.6.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan alımalar	30
BÖLÜM III	32
3. YÖNTEM	32
3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ	32
3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	32
3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI	35
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu	35
3.3.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik z Yeterlik İnanı leği (MYİ)....	35
3.3.3 Sınıftaki Farklılıklar için ğretmen Yeterlikleri leği (SFY)	39
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	41
BÖLÜM IV	43
4. BULGULAR	43

4.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI	43
4.2 ÖĞRETMENLERİN SINIFTAKİ FARKLILIKLAR İÇİN YETERLİK İNANÇLARI	51
BÖLÜM V	56
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	56
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	56
5.2. ÖNERİLER	59
5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler	59
5.2.2. Araştırmacılara Öneriler	60
KAYNAKÇA	62
EKLER	69
EK 1. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni	70
EK 2. Ölçeklerin Kullanım İzinleri	72
EK 3. Ölçeklerin Kullanım İzinleri	73
EK 4. Etik Kurul Kararı	77
ÖZ GEÇMİŞ	78

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Örnekleme ait demografik özellikleri	34
Tablo 3.2. ÖMYİÖ toplam puan sıralamasına göre %27'lik alt ve üst grupları için t testi analiz sonuçları.....	36
Tablo 3.3. ÖMYİÖ madde-toplam korelasyon analiz sonuçları	37
Tablo 3.4. ÖMYİÖ güvenilirlik analiz sonuçları	38
Tablo 3.5. SFÖYÖ toplam puan sıralamasına göre %27'lik alt ve üst grupları için t testi analiz sonuçları	39
Tablo 3.6. SFÖYÖ madde-toplam korelasyon analiz sonuçları.....	40
Tablo 3.7. SFÖYÖ güvenilirlik analiz sonuçları.....	40
Tablo 3.8. Bağımlı değişkenler açısından normallik analizleri.....	41
Tablo 4.1. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki korelasyon analizi.....	44
Tablo 4.2. Öğretmenlerin ÖKY'ye ilişkin betimsel analiz sonuçları.....	45
Tablo 4.3. Öğretmenlerin ÖSY'ye ilişkin betimsel analiz sonuçları	46
Tablo 4.4. Öğretmenlerin SYY'ye ilişkin betimsel analiz sonuçları.....	46
Tablo 4.5. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre analiz sonuçları.....	47
Tablo 4.6. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının branşa göre analiz sonuçları.....	48
Tablo 4.7. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının branşa göre analiz sonuçları.....	49
Tablo 4.8. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancına ilişkin Box's M testi analiz sonuçları.....	50
Tablo 4.9. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre Wilks' Lambda analiz sonuçları.....	50

Tablo 4.10. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancına ilişkin Levene's testi analiz sonuçları.....	50
Tablo 4.11. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre MANOVA analiz sonuçları.....	51
Tablo 4.12. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerine ilişkin betimsel analiz sonuçları.....	52
Tablo 4.13. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının cinsiyete göre analiz sonuçları.....	54
Tablo 4.14. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının branşa göre analiz sonuçları.....	54
Tablo 4.15. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre betimsel analiz sonuçları.....	54
Tablo 4.16. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre ANOVA analiz sonuçları.....	55

KISALTMALAR

Kisaltmalar	Açıklamalar
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
MEM	Milli Eğitim Müdürlüğü
ÖKY	Öğrenci Katılımında Yeterlik
ÖMYİÖ	Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği
ÖSY	Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik
SFÖYÖ	Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği
SY Y	Sınıf Yönetiminde Yeterlik
YUÖ	Yabancı Uyruklu Öğrenci

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

1.1. ARAŞTIRMANIN KONUSU VE PROBLEMİ

Yabancı uyruklu öğrenci dendiğinde kendi ülkesi dışında başka bir ülkeye kendi isteğiyle öğrenim görmek için giden veya kendi isteği dışında, mecburi bir sebepten başka bir ülkeye giden ve orada öğrenim gören öğrenciler gelmektedir. Türkiye’de ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim gibi farklı dal ve derecelerdeki kurumlarda okuyan veya Türkçe öğrenmek için kurslara katılan ancak Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan herkese Yabancı Uyruklu Öğrenci (YUÖ) denir (MEB 2019b). Başka bir ifadeyle Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı bulunmayan ancak Türkiye’de eğitim gören herkes yabancı uyruklu öğrencidir.

Türkiye’de resmi ilkokul ve ortaokullarda yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten öğretmenler genellikle bu konuda daha önce eğitim almamış, bu konuyla ilgili daha önceden tecrübesi bulunmayan, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olan Türkçe ve sınıf öğretmenleridir. Bilindiği gibi eğitim-öğretimin sağlıklı ve verimli bir şekilde yürütülmesinin en önemli faktörü öğretmendir. Farklı ülkelerden ülkemize gelmiş öğrencilerin bulunduğu çok kültürlü sınıflarda iletişim, sınıf yönetimi, farklılıkları yönetmek gibi birçok sorun ortaya çıkabilmektedir. Öğretmenlerin bütün bu sorunların üstesinden gelmesi beklenmektedir. Bu durum da öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri gerektiği gerçeğini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin eğitim fakültelerinde aldıkları bilgi ve becerilerle uzun yıllar öğretmenlik yapmaları oldukça güçtür. Öğretmenlerin bireysel ya da hizmet içi kurslarla yeni bilgi ve beceriler edinmeleri, farkındalıklarını artırmaları gerekmektedir. Bu gerekliliğin birçok nedeni vardır. Çağ değişmekte, öğrencilerin ihtiyaçları değişmekte, toplumun ihtiyaç ve istekleri değişmektedir. Hayat dinamik bir süreçtir. Bu nedenle öğretmenlerin de bilgi ve becerilerinin durağan olması mümkün olmamaktadır. Özellikle son dönemlerde devam eden yoğun göçler, yeni sorunları ve dolayısıyla bu sorunlara yeni çözümler ve arayışlarını da beraberinde getirmektedir. Yoğun göçler nedeniyle eğitim-öğretim çağında yeni öğrenciler de demektir. Bu öğrencilerin eğitimi, topluma katılımında yine en büyük görev öğretmenlere düşmektedir. Sınıflarda farklı ırklardan, dinlerden ve kültürlerden yabancı uyruklu öğrencilerin olması; öğretmenlerin eski bilgi ve beceri ile devam etmesini imkansız kılmaktadır. Öğretmenlerin sınıftaki farklılıkları yönetirken artık öğrencilerin yabancı uyruklu olmasından kaynaklı yeni farklılıkları da yönetmeleri gerekecektir.

Öğretmenlerin sınıf yönetiminde sınıftaki yabancı uyruklu öğrencileri de dikkate alması gerekmektedir. Çünkü çokkültürlü sınıflarda öğretmenden, bütün öğrencilerin eşit olmasını sağlaması beklenir. Çokkültürlü bir sınıfta, bütün öğrencilerin eşit eğitim-öğretim hakkına sahip olması beklenir (Gay, 1994: 6).

Başarılı bir sınıf ortamının olması için kendini başarılı gören bir öğretmen olması gerektiği düşünülür. Kendini başarılı görüp görmemek, öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verip veremeyeceği ile ilgili inançları ise öz yeterlik kavramına işaret etmektedir. Bandura'ya (1986) göre öz yeterlik kavramı, kişilerin belli bir durumla karşılaştığında o işi yapıp yapamayacağı ile ilgili kendisiyle ilgili inancıdır. Öğretmenlerin öz yeterlikleri ile ilgili çalışmalar giderek artış göstermektedir.

Bir öğretmen başarılı ise onların öz yeterlik ile ilgili algılarının da yüksek olacağı düşünülür. Bir öğretmenin öz yeterlik inancı yüksekse zor durumlar karşısında yılmama, başarılı olabilmek için daha çok uğraşma ve bunun için daha fazla zaman harcama eğiliminde; öz yeterlik inancı düşükse zorluklar karşısında hemen vazgeçme, başarılı olmak için çaba sarf etmeme ve zaman harcamama eğiliminde olduğu düşünülmektedir (Erdamar, Demirkan, Saraçoğlu ve Alpan, 2017). Öz yeterliği yüksek öğretmenlerin yeniliklere ve kendilerine karşı yapılan eleştirilere açık kişiler olduğu düşünülmektedir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıf içi farklılıkların da farkında olmaları ve bu farklılıkları yönetmede daha başarılı olacakları öngörülmektedir. Sınıf içi farklılıkların farkında olan, öğrenciyi merkeze koyduğu için öğrencilerin değişen istek ve ihtiyaçlarını bilen, yeniliklere açık olan, yeni bilgi ve beceriler kazanıp bunları öğrencilerine aktarmaya çalışan öğretmenlerin de yüksek öz yeterliğe sahip olması gerektiği öngörülmektedir. Örneğin yabancı uyruklu öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olması durumunda öğrencilerin uyum sağlaması, derslerin daha verimli geçmesi, sınıf içi farklılıklara daha fazla saygı gösterilmesi konusunda farklı etkinlikler, materyaller hazırlayacağı düşünülmektedir.

Nihayetinde öğretmenlerin yenilikleri takip eden, öğrencileri ile ilişkileri iyi olan, öğrencilerinin başarısı için zorluklardan yılmayan, onlar için daha çok çaba sarf eden kişiler olması, sınıftaki farklılıkların farkında olması gerektiği açıktır. Öğretmenlerin bu özelliklere sahip olabilmesinin en önemli faktörlerinden biri de onların öz yeterlikleridir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri ile sınıftaki farklılıklar için yeterlikleri arasındaki ilişki incelenmek istenmiştir. Çünkü öz yeterlik kavramı, üzerinde çokça çalışılan bir konu ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi için önemli bir faktör

konumundadır.

Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada, yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları ile sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik algıları arasında bir ilişkinin olup olmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

1.1.2. Araştırmanın Problemi

Kırşehir ilindeki Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı merkez ilkokul ile ortaokullarda öğretmenlik yapan ve sınıfında/sınıflarında yabancı uyruklu yani Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile yapılan çalışmada problem cümlesi şu şekildedir:

Temel Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine ilişkin inançları ile sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 1: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerine ilişkin inançlarının düzeyi nedir?

Alt Problem 2: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar yeterliklerine ilişkin algılarının düzeyi nedir?

Alt Problem 3: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerine ilişkin inançları ile demografik bazı (cinsiyet, branş, mesleki deneyim) değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 4: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar yeterliklerine ilişkin algıları demografik (cinsiyet, branş, mesleki deneyim) bazı değişkenlere göre farklılık arz etmekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen en önemli faktörün öğretmen niteliği olduğu söylenebilir. Verimli bir öğrenme ortamının oluşması, öğretimin hedeflerine ulaşması daha çok öğretmen yeterlik ve becerilerinden etkilenmektedir. Bu noktada öğretmenin öz yeterlik algısı ile sınıftaki farklılıkları yönetme algısı büyük önem arz etmektedir. Öz yeterliğe sahip veya diğer ifadeyle öz yeterliği yüksek bir öğretmenin sınıfında öğrenciler daha yüksek düzeyde öğrenecek ve daha fazla olumlu davranış geliştirecektir. Sınıftaki

farklılıkları yönetme yeterliğine sahip bir öğretmenin sınıfında ise istenmeyen öğrenci davranışının daha az ortaya çıkacağı, öğrenciler arası daha fazla dayanışmanın sergileneceği, öğrencilerin birbirlerine, birbirlerinin farklılıklarına saygı göstereceği beklenmektedir. Anlaşılacağı üzere öz yeterlik ve sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliği, eğitim ve öğretimin kalitesine etki eden iki önemli yeterlik alanıdır. Bu iki değişkenin de birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik algısı yükseldikçe sınıftaki farklılıkları yönetme yeterlik algısının da yükseleceği beklenmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi görevini ifa eden sınıf ve Türkçe öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları ile sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bir beceri, bir eyleme ilişkin yeterlik algısıyla o becerinin, eylemin başarı düzeyi arasında ilişki olması, araştırmayı önemli hâle getirmektedir (Schunk ve Gunn, 1986). Ulaşılabilen alanyazında, öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterliklerine ilişkin inançlarıyla sınıftaki farklılıklar yeterliklerine ilişkin algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaya yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu durum, çalışmayı hem uygulayıcılar hem de araştırmacılar açısından daha da önemli hâle getirmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Yapılan bu çalışmanın sınırlılıkları şunlardır:

- 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı'nda Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî ilkokul ve ortaokullarda yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenleri.
- “Öğretmen Mesleki Öz Yeterlik Ölçeği” ve “Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” ile toplanan verilerle.
- Çalışmaya katılan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin veri toplama aracını doldurdukları andaki algıları

1.4. SAYILTILAR

- Çalışmaya katılan öğretmenlerin ölçekleri samimi bir şekilde cevapladıkları kabul edilmektedir.
- Veri toplama araçlarının ölçülmek istenen değişkenleri ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir araçlar olduğu kabul edilmektedir.

1.5. VARSAYIM

Yabancı dil olarak Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlik alguları arasındaki pozitif yönlü bir ilişki olduğu ve anılan bu değişkenlerin bazı demografik değişkenlerle ilişkili olduğu varsayılmıştır.

1.6. TANIMLAR

Algı: Bir bilginin alınıp seçilmesi, yorumlanıp düzenlenmesi

İnanç: Bireyin kendine göre doğru olarak kabul ettiği doğrular ile ilişkili durumudur (Krows, 1999).

Öz yeterlik: Bireyin bir görevi ya da amaçladığı şeyi başarmak için ihtiyaç duyduğu şeyleri planlama, düzenleme ve uygulamaya yönelik olan inancıdır (Bandura, 1997).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Yabancılara Türkçenin ikinci dil olarak öğretilmesi

Yabancı Dil: Ana dil veya anadili haricince isteyerek ya da mecburi sebeplerle öğrenilen ikinci dil.

Yabancı Uyruklu Öğrenci: Türkiye'deki örgün eğitim kurumlarında öğrenim gören ya da Türkçe kurslarına katılan Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmayan kişidir (MEB, 2019b).

Yeterlik: Bir işi yapabilmek için veya kabul edilebilir hale getirmek için bireyde bulunması gereken gücü belirtir (Ilıkan, 2007).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. ÖZ YETERLİK

21. yüzyılda, hızla gelişen dünyada eğitimin ihtiyaçları da öğrencilere kazandırılmak istenen beceriler de değişmektedir. Yenilenen programların, gelişen teknolojilerin öğretime dahil edilmesinin, öğrencilere kazandırılmak istenen becerilerin öğrencilere kazandırılmasında etkili olduğu görülmektedir. Ancak yine de başarıyı etkileyen en önemli faktör öğretmen faktörüdür. Aileden gelen genetik özelliklerden sonra öğrenci başarısını etkileyen ikinci faktör, öğretmen faktörüdür (Hettie, 2009). Öğretmenin sınıf içindeki başarısını etkileyen önemli unsurlardan başlıcası da öğretmenin öz yeterlik inancıdır. Özellikle ilköğretim çağındaki yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretiminde öğretmenin bu konudaki öz yeterlik inancı çok önemlidir. Bu nedenle öncelikle öz yeterlik kavramını incelemek gerekmektedir.

Ford (1992), öz yeterliği, öğretmenler de dahil olmak üzere insanları yetkin bir şekilde başarmak ve icra etmek için motive eden kişisel yeteneklerin bir parçası olarak ifade etmiştir. İnsan motivasyonu amaç, duygu ve hem bağlam hem de kapasite (öz-yeterlik) inançlarını içerir. Kapasite inançlarının kişisel beceriler ve bu becerilerin kişisel algılar ile ilgili olduğunu ve bağlam inançlarının duyarlı ortamlarla şekillendiğini ileri sürmüştür.

Algılanan öz yeterlik “kişinin, belirli kazanımları ortaya koymak için gereken eylem planlarını düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin inançları” olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997, s.3). Diğer bir deyişle, etkili işleyiş hem beceri hem de öz yeterlik gerektirse de beceri düzeyi, koşullar altında elde edebileceğine inandığından daha az önemlidir. Algılanan öz yeterlik bağlama bağlıdır ve bir görevin gerçekleştirileceği bağlam değiştiğinde değişecektir. Öylesine merkezî ki, belirli bir alandaki yeteneklerinden şüphe duyanların bu alanlarda zor görevlerden kaçındıkları, kasıtlı eylemde bulunmak istemedikleri öz yeterlik inançları vardır. Tersine, güçlü etkinlik inançları olanlar zor görevlerin üstesinden gelmek, hedefler belirlemek ve bunları başarmak için çaba göstermeye devam etmek gibi zorluklara yaklaşırlar.

Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre mesleğe daha zayıf bir bağlılık (Evans ve Tribble, 1986), sınıfta öğretim etkinliklerinden kaçınma davranışı (Woolfolk ve Hoy, 1990) ve akademik konularda daha az zaman harcama (Gibson ve

Dembo, 1984) gibi istenmeyen eğilimler vardır.

Öz yeterlik dendiğinde genellikle öz kavramı da akla gelmektedir. Ancak öz ile öz yeterlik kavramlarını karıştırmamak, bu iki kavramı ayırt etmek gerekmektedir. Öz kavramı daha çok bireyin kendisi ile ilgili duygularını ifade ederken öz yeterlik kavramı kendine olan inancını ifade eder.

Sosyal Bilişsel Teori açısından öz yeterlik inancı, bireyin belirlediği amacı başarabilmesi için belirli faaliyetleri planlayıp karşısına çıkabilecek engelleri aşarak amacına ulaşabileceğine olan inancıdır (Bandura, 1982). Bireyin karşısına çıkan problemlerle yaşantılarından faydalanarak nasıl bir uğraş içinde olacağı, ne kadar uğraşacağı ile ilgili inancıdır (Çankır, 2016). Öz yeterlik, bireyin neleri yapmakta kendini becerikli gördüğüdür (Schunk, 2014). Öz yeterlik, bireyin becerilerine ya da becerilerinin ne kadarını gerçekleştirdiği ile ilgili bir durum değil, bireyin becerilerine inanıp inanmaması ile ilgilidir. Öz yeterlik kavramı dışarıdan görülebilen ya da tespit edilebilen bir beceri değildir. Bireyin bir konu ya da beceri hakkında kendi içsel inancıdır.

Öz yeterlik 1977 yılında Bandura tarafından belli bir iş veya alanı ilgilendiren duruma özgü bireysel becerilerle ilgili inanç olarak kavramsallaştırılmıştır. Ancak yapılan çalışmalar ve geliştirilen öz yeterlik ölçeklerinin de katkısıyla öz yeterliğin durum boyutunun yanında genel boyutu da önem kazanmıştır. Bu nedenle öz yeterlik kavramı iki madde de incelenmiştir.

Duruma Özel Öz Yeterlik: Bireyin belirli bir konu ile ilgili bir görev, iş, faaliyet veya alana tesir eden kişisel yeterlikle ilgili inançları ve algılarını içermektedir. Diğer bir ifadeyle, insanın kendisine ait genel yargısı, farklı tecrübeler yoluyla başarılı ya da başarısız neticelere ulaşmasıyla oluşur. Oluşan bu genel yargı, duruma özel beklentiye etki eder. (Schwarzer ve Fuchs 1995'ten aktaran Gözüm, 1999).

Genel Öz yeterlik: Farklı tecrübelerdeki başarılı olup olmama durumlarını da kapsayan yaşantıların toplamıdır. Genel öz yeterlik, bireye özel deneyimleri içine almasından duruma özel öz yeterliğin faaliyet kapsamında olan amaçların ortaya konması ve bireyin faaliyet performansı üzerinde benzer etkiler meydana getirdiğini ifade etmektedir (Doğruöz, 2008).

2.1.1. Öz Yeterlik İnanç Kaynakları

Bireyin öz yeterlik inancını etkileyen ve birbiriyle ilişkili olan dört kaynak vardır

(Bandura, 1977): “performans başarıları (kişisel deneyimler), dolaylı yaşantılar (temsili deneyimler), sözel ikna (sosyal ikna), duygusal durum (psikolojik ve duygusal durumlar)”.

Sosyal bilişsel teorisinde Bandura (1977), öz yeterlik inançlarının gelişmesinin dört kaynağı olduğunu teorize etmiştir: kişisel deneyimler (ustalık deneyimi), dolaylı yaşantılar (temsili deneyimler), sosyal ve sözel ikna ve bireyin fiziksel ve duygusal esenlik. Ustalık deneyimlerinin öz yeterlik inançlarını geliştirmede en etkili olduğunu belirtir.

2.1.1.1. Performans Başarıları (Kişisel Deneyimler)

Bireyin kendi tecrübelerinden elde ettiği bilgilerdir. Bu bilgiler bireyin hem başarılı olduğu hem de başarısız olduğu girişimlerden elde edilebilir. Öz yeterlik inancının ortaya çıkmasında kişisel deneyimler en etkili kaynaktır (Mehmood, 2019). Bir iş ya da davranışın başarılı olması, bireyi gelecekteki benzer iş ya da davranışlarda da başarılı olacağına olan inancını artırmakta ve bu başarı durumu ödül görevi görmektedir. Bandura (1981), doğrudan yaşantılarının yeterlik inançları üzerinde en fazla etkiye sahip olduğunu öne sürmektedir, çünkü bireye başarı için gerekli bileşenler hakkında bilgi vermektedir. Başarılar, yeterlik inançlarını olumlu yönde etkilerken, başarısızlıklar özellikle bireylerin yeterlik inançları henüz sağlamlaştırılmamışsa yeterliği olumsuz etkilemektedir

Ustalık deneyimleri (Bandura, 1977), öğretmen adaylarına otantik, farklı ortamlarda öğretme ve öğrenmeye yönelik yenilikçi yaklaşımları gözlemleme, yansıtma, yaratma ve icra etme yaklaşımlarını sağlama fırsatı veren topluluk temelli ortamlardaki alan deneyimleri yoluyla geliştirilmesini önerir. Bandura (1995), ustalık deneyimi unsurunun öz yeterliğin dört bölümünün en önemlisi olduğunu düşünmektedir. Bu unsurun önemi Bandura'nın (1977) bir bireyin en güçlü yeterlik duygusunu yaratmasına yardımcı olacak öz yeterliğin bir parçası olduğu inancına dayanıyordu. Bu fikri bir öğretmenle ilişkilendiren ustalık deneyimi, eğitimcinin sınıfta etkili bir öğretmen olabileceğini hissetmesini ve öğrenci başarısını etkilemesini sağlayacaktır.

2.1.1.2. Dolaylı Yaşantılar (Temsili Deneyimler)

Bireyin etrafındakilerin başarı ya da başarısızlıklarından edindiği tecrübeleri ortaya koyan öz yeterlik kaynağıdır. Burada iki durumdan söz etmek gerekir. Birincisi bireyin etrafındakilerin başarısından etkilenip öz yeterlik inancının artacağı söylenebilir (Bandura, 1994; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004). İkinci durum ise bireyin etrafındakilerin başarısızlığından etkilenip öz yeterlik inancının zayıflayabileceği söylenebilir (Bandura,

1982; Durmaz ve Ören, 2017). Burada bireyin kendisine rol model olarak alacağı kişinin bireyin öz yeterlik inancına etkisinin (olumlu ya da olumsuz) olması için kişinin birey tarafından kendisine denk görülmesi gerekmektedir. Aksi durumda bu model olarak alınan kişinin, bireyin öz yeterlik inancına etkisi zayıf olacaktır (Mehmood, 2019).

Bandura (1997) modellemenin yeterlik davranışlarını etkileyebileceğini öne sürmektedir. Kısıtlı deneyimler, bir faaliyetin başka bir bireyin “başkalarının kazanımlarıyla ilgili yeteneklerini değerlendirmesine” izin verecek şekilde modellenmiş olduğu durumları ifade eder (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). İnsanlar benzer yetkinlikte olduklarını iddia ettikleri benzer durumlarda kendilerini başkalarıyla karşılaştırma eğilimindedirler ve eğer bu bireyler başarılı bir şekilde performans gösterirse, algılanan yeterlik artabilir; düşük performans göstermeleri halinde ise algılanan yeterlik azalabilir (Bandura, 1981).

Birinin yeterlik düzeyini geliştirmenin ve artırmanın dolaylı deneyimler bölümü sosyal bir bileşenle ilgilidir. Kendine benzer diğer öğretmenlerin deneyimleriyle ilişki kurma yeteneği, öz yeterliğin artmasına izin verecektir. Değişken deneyimler, diğer öğretmenlerin gözlemlenmesi veya diğer öğretmenlerle iletişim ve tartışma yoluyla oluşturulabilir. Bu, öğretmenler için belirli bir düzeyde desteğe izin verir. Bir meslektaşının veya başka bir öğretmenin sınıfa adım atması ve devam etmesi, başka bir öğretmenin kendi öz yeterliği konusunda yardımcı olabilir (Bandura, 1997).

2.1.1.3. Sözel İkna (Sosyal İkna)

Dolaylı deneyimlerde olduğu gibi sosyal ikna, başkalarının etkisiyle ilgilidir. Sosyal ikna, olumlu pekiştirmeye benzer. Bir kişiye, daha özel olarak bir öğretmene mesleği hakkında övgü verildiğinde yeterliği artacaktır. Ancak Bandura (1995), bir kişinin yeterliğini güçlendirmenin bu yolunun, yeterlik geliştirmenin diğer bölümleri kadar güçlü olmadığını ifade etmiştir. “Sadece sosyal ikna ile kişisel yeterliğe dair yüksek inançları zayıflatmaktan ziyade aşılacak daha zordur” (Bandura, 1995, s.4).

Bireyin bir işi yapmasında ya da bir beceriyi kazanmasında, çevresinin etkisi oldukça önemlidir. Bir beceri kazanılırken ya da bir iş yapılırken çevrenin bireyi cesaretlendirmesi, ona teşvik edici ve cesaret verici sözler söylemesi; bireyin öz yeterlik inancına olumlu yansıtacaktır (Yılmaz ve diğerleri, 2004). Birey bir beceriyi kazanırken ya da bir işi yaparken çevreden yeterli desteği aldığı zaman; başarısızlık durumunda işi bırakmak, kendinden şüphe etmek yerine başarmak için daha çok çalışacaktır (Bandura,

1997).

Bu yeterlik kaynağında, bireyler “öneri yoluyla, belirli yeteneklere sahip olduklarına ve zorlukları aşabileceklerine inanmaya yönlendirilirler” (Bandura, 1981, s. 204). Sözlü ikna, ustalık deneyimleri kadar öz yeterlik inançları üzerinde güçlü bir etkiye sahip değildir. Bununla birlikte, yeterlik inançlarının teşvik edilmesine veya indirgenmesine katkıda bulunur (Bandura, 1981). Bandura (1981), birisini yeteneksiz olduğu konusunda ikna etmenin, yeteneklerini ikna etmekten daha kolay olabileceğini öne sürerek, “yeterlikteki yanıltıcı artışların kişinin eylemlerinin sonuçları tarafından kolayca reddedildiğini”, “verimsizlikleri nedeniyle ikna edici zorlayıcı faaliyetlerden kaçınma ve zorluklar karşısında kolayca vazgeçme eğilimindedir”(s. 204).

2.1.1.4. Duygusal Durum (Psikolojik ve Duygusal Durumlar)

Bireyin o anki ruh hali –üzgün olması, mutlu olması, stresli olması, yorgun olması vb.- bireyin öz yeterlik inancını etkiler (Mehmood, 2019). Bireyin bir şeyi başaramayacağı korkusu veya kaygısı, bireyin başarılı olmasına engel bir durum olabilir (Bandura, 1994). Bireyin bir şey yapacağı zamanki durumu, kendini iyi olarak görmesi veya hissetmesi; bireyin eyleme geçme ihtimalini artırır (Yılmaz ve diğ., 2004).

Bandura (1981), bireylerin duygusal uyarılmalarına dayanarak bir görevi yerine getirme kapasitelerini belirleme eğiliminde olduklarını ileri sürmektedir. Oldukça duygusal durumlar, gerçekleştirme yeteneğine müdahale etme eğilimindedir ve artan korkuyla sonuçlanma eğilimindedir.

2.1.2. Öz Yeterlik İnancını Eyleme Geçiren Süreçler

Birey yaşantısından ve çevresinden edindiği bilgilerle eyleme geçerler. Bandura (1995)'ya göre öz yeterlik inancını eyleme geçiren süreçler dört tanedir: bilişsel süreç, güdüsel süreç, duyuşsal süreç ve seçim süreci.

2.1.2.1. Bilişsel Süreç

Bireyler geleceğe dönük bir olay hakkında yaşantılarından hareketle kestirimde bulunurlar ve bunlar kesin değildir. Bireyin bu kesin olmayan durumlarda bilişsel süreçleri kullanarak sorunları çözmeye çalışması ya da çözmesi öz yeterlik inancının yüksek olduğunu gösterir (Bandura, 1997). Eğer bireyin öz yeterliği yüksekse karşılaştığı sorunlar karşısında olumsuzluğa düşmek yerine önemli hamleler yaparlar (Turcan, 2011). Öz yeterlikleri yüksek olan bireyler olumsuzluklar yerine önlerindeki şanslara odaklanırlar. Öz

yeterlikleri düşük olan bireyler ise daha çok olumsuzluklara odaklanırlar (Gülpınar, 2018).

2.1.2.2. Gdsel Süreç

Eğer bireyin öz yeterlik inancı yüksekse kendileri için hedefler ortaya koyabilmektedir. (ubuku ve Girmen, 2007). Bireyin z yeterlik inancı düşükse birey başarisız olma durumunu beceriksiz olmasına bağlar. Ama z yeterlik inancı yüksekse başarisız olma durumunu yeterli çabayı göstermediği şeklinde yorumlar. (Bandura, 1995). z yeterlik inancı bireyin güdülenmesinde oldukça önemlidir. z yeterlik inancı yüksek olan bireyler güdülenmede daha başarılıdırlar. Diğer bir ifade ile kendilerini daha iyi güdüleyen bireylerin öz yeterlik inançları daha yüksektir.

2.1.2.3. Duyuşsal Süreç

Bireyin duygusal hareketlerinde öz yeterlik önemli bir etkiye sahiptir. z yeterlik algısı ve duygular büyük oranda birbirinden etkilenmektedir. z yeterlik algısı yüksekse bireylerde zorluklarla karşısında kaygı ile stres miktarı az olurken, öz yeterlik inancı azsa bireylerde stres ve kaygı düzeyi artarken zm yolu arama, üretme bulma noktasında da sıkıntılar artmaktadır (ubuku ve Girmen, 2007).

2.1.2.4. Seçim Süreci

Bireylerin seçtiği etkinlikler ya da iş üzerinde öz yeterlik inancı etkilidir. z yeterlik inancı yüksek olan bireyler kendi potansiyellerine daha uygun ve başarılı olabilecekleri etkinlik ya da işleri tercih ederler. (Gülpınar, 2018). Çünkü z yeterlik inancı yüksek olan bireyler, kendilerini daha iyi tanımakta ve seçimlerini de buna göre yapabilmektedirler.

2.1.3. z Yeterlik türleri

Bandura'ya (1997) göre "mücadeleci öz yeterlik" ve "akademik öz yeterlik" olmak üzere iki tip öz yeterlikten bahsedilebilir.

2.1.3.1. Mücadeleci z Yeterlik

Kişinin olası zorluklarla baş edebilmek için gösterdiği gayrete Kirsch "mücadeleci öz yeterlik" der.

2.1.3.2. Akademik z Yeterlik

Bir bireyin akademik bir işte başarılı olabileceğine dair olan inancıdır. Eğitimde

kalitenin artırılabilmesi için bireylerin akademik öz yeterliklerine olan inancının dikkate alınması gerekmektedir.

2.2. ÖĞRETMENLİK MESLEĞİ ÖZ YETERLİLİĞİ

Öğretmen öz yeterliği, öz yeterlik kavramından biraz farklı incelenmesi gereken bir kavramdır. Öz yeterlik kavramı genelde özel alanlarla ilgilidir. Bu alanlardan biride öğretmen öz yeterliğidir. Öğretmen öz yeterliği; öğretmenin öğretme işini yaparken gerekli bilgi, beceri, tutum, istek gibi durumları kapsamaktadır. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenin sahip olduğu bilgi, beceri, tutum gibi özelliklerle öğrencilerde öğrenme isteği uyandırıp uyandıramayacağı ile ilgili yargısıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öğretmen öz yeterliği, tam olarak öğretmenin öğretme ortamında etkili olup olmadığı ya da başarılı öğretim yapıp yapamadığı ile ilgili değildir. Bu nedenle öğretmen öz yeterliğinin, öğretmenin etkili veya başarılı olması ile aynı şey olduğunu söylemek yanlış olacaktır (Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000). Öğretmen öz yeterliği öğretmenin bilgi, beceri, tutum gibi özelliklere sahip olup olmaması değil; öğretmenin bu konudaki inancıdır.

Öğretmenlerin öz yeterlik inanışlarının yüksek olması onların mesleklerini sevmelerine ve memnuniyetlerine de katkı sunmaktadır. Öğretmen öz yeterliğinin birçok değişkenle ilgili olduğunu gösteren çalışmalar vardır. Bunlar; öğrenci başarısı, öğretmenin mesleki bağlılığı, öğretmenin aldığı eğitimin niteliği, akademik alandaki yeniliklerin özümsemesi, öğretmenlerin sınıf hakimiyeti gibi değişkenlerdir. Öğretmen öz yeterliklerinin öğrencilerin başarısına ya da başarısızlığına da etkisi vardır. Öğretmenin öz yeterliği sınıf içi ortamı, başarıyı etkiler. Başarılı bir sınıf ortamı, başarılı öğrencilerin varlığı da öğretmenin öz yeterliğinin ve öğretmen performansının artmasını sağlar. Tersine bir durumda ise öğretmen öz yeterliğinin düşük olması başarılı öğretim ortamını düşürür. Başarısız bir öğretim ortamı da öğretmenin öz yeterliğinin düşmesine neden olur. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler sınıf ortamının daha iyi olması için uğraşırlar ve hata yapan öğrencilere karşı daha az eleştirel olurlar (Ashton ve Webb, 1986). Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin sınıfta farklı yöntem ve tekniklerle ders işlediği, ders içeriğini zenginleştirdiği ve öğrencilerin kendi potansiyellerinin farkına varabilmeleri için zorladığı ancak öz yeterliği düşük öğretmenlerin monoton bir ders anlayışına sahip olduğu, zengin bir ders işleme yöntemlerinin olmadığı, farklı ve öğrencilerin dikkatini çekebilecek ders materyalleri kullanmadığı ve öğrencileri potansiyellerini gerçekleştirmeleri için kendilerini fazla zorlamadığı söylenebilir (Schunk, 2014).

Öğretmenlerin öz yeterlik inancı öğrencilerin birçok alandaki (sosyal, bilişsel, duyuşsal, akademik vb.) gelişiminde çok önemli bir faktör olduğu için çok önemlidir. Eğer bir öğretmenin öz yeterlik inancı yüksek ise öğrencilerinin de öz yeterliğinin yüksek olması beklenen bir neticedir (Kaçar, 2016). Çünkü bir öğretmenin gelişmiş öz yeterlik inancına sahip olması, hem kendisinin hem de öğrencilerinin daha özgüvene ve daha fazla sorumluluk duygusuna sahip olması anlamına gelir. Çocukların gelişmiş sorumluluk duygusuna sahip olması küçük yaşlarda başlamaktadır. Öğrencilerin küçük yaşlarda okulda almış oldukları eğitim onların akademik hayatını da etkilemektedir. Öğrencilerin bu yaşlarda sorumluluk duygusu alması, akademik olarak kendilerini geliştirmesi; bunları başarabileceğine inanan öğretmenleri gerektirmektedir. Bu durum da öğretmenlerin öz yeterliğinin yüksek olmasını, yeniliklere açık olmasını ve bunları öğrencilere aktarabilmesini gerektirmektedir.

Öz yeterliği düşük olan öğretmenlerin diğer öğretmenlerde göre mesleğe daha zayıf bir bağlılık (Evans ve Tribble, 1986), sınıfta öğretim etkinliklerinden kaçınma davranışı (Woolfolk ve Hoy, 1990) ve akademik konularda daha az zaman harcama (Gibson ve Dembo, 1984) gibi istenmeyen eğilimleri vardır.

Öğretmen öz yeterliği, akademik anlamda da oldukça önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretmen öz yeterliği; sınıfta öğrencilerin davranışlarını, öğretmenlerin derslerde kullanacakları yöntem ve etkinlikleri etkileyebileceğinden dolayı önemli kabul edilir. Öz yeterlik inancı daha yüksek olan öğretmenlerin, öz yeterlik inancı düşük olan diğer öğretmenlerle karşılaştırıldığında daha etkili bir öğrenme ortamı sağlaması beklenir (İnel Ekici, 2018). Yeterlik inançları; öğretmenlerin öğretime yönelik yatırım yapma gayretlerini, heveslerini ve belirledikleri amaçlarını da etkileyebilmektedir. Öğretmenler yüksek yeterlik inanca sahipse, yeni düşüncelere karşı açık olma eğilimi göstermektedir. Yüksek yeterlik inanca sahip, yeni düşüncelere karşı açık öğretmenlerin; öğrencilerin değişen gereksinimlerini karşılayabilmek amacıyla yeni metotlar denemeye daha hevesli oldukları, planlama ve etkinliklere yönelik daha fazla zaman ayırma eğiliminde oldukları belirlenmiştir (Cousins ve Walker, 2000).

Küçükylmaz ve Duban'a (2006) göre daha yüksek öz yeterlik inancına yüksek sahip olan öğretmenler; öğretim metotlarını geliştirmek, derslerde farklı yöntem ve etkinlikler denemek için daha çok gayret göstermeye çalışırlar. Öz yeterlik inancı daha düşük olan öğretmenler ise öğretim metotlarını geliştirmek, derslerde farklı yöntem ve etkinlikler denemek yerine sınıflarda ders boyunca genellikle geleneksel yöntemleri

kullanıp derslerde öğrenciyi merkeze almak yerine kendilerini merkeze alırlar. Bu durumda da hem öğrencinin hem öğretmenin başarısı ve motivasyonu düşmektedir. Hem öğrencinin hem de öğretmenin başarısı ve motivasyonu düşmüş olduğundan durum dezavantajlıdır. Derslerde öğrenme şekli öğrenciden öğrenciye değiştiği için bütün öğrencilerin aynı şekilde ve eşit seviyede öğrenmesi beklenmemelidir. Bu nedenlerden dolayı her bir dersin, bütün konuların farklı şekillerde ve yöntemlerle işlenmesi; öğrencinin daha etkili öğrenmesi açısından hem gerekli hem de çok önemlidir. Bunun farkında olmak, bir öğretmen için birçok avantaj sağlar. Çünkü derslerde tek tip, eski yöntemlerle ders işlemek yerine kendini geliştiren, öğrencinin ilgisini ve dikkatini çekebilecek yöntem veya etkinlikler kullanan öğretmenin başarılı olma olasılığı daha fazladır. Caprara ve diğ., (2006) öğretmenlerin mesleklerine yönelik öz yeterlik inançları ile öğrencilerin akademik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenler yüksek öz yeterlik inancına sahip olduklarında herhangi bir işin yapılması gerektiğinde kendilerini o işi yapmaya yeterli görür ve bu olumlu durum öğrencilere de yansiyarak öğrencilerin davranışlarını olumlu yönde etkiler (Sökmen, 2018). Öz yeterliği düşük olan öğretmenler de herhangi bir zorluk veya olumsuzlukla karşılaştıklarında çaba sarf edip çözüm üretmek yerine hemen vazgeçmeye meyilli olurlar. Bu durum aynı zamanda öğretmenlerin özerk olmasını ya da bağımsız karar verebilmesini de etkilemektedir. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenler özerk davranışlarından ya da bağımsız karar vermelerinin sonuçlarından yine kendisinin etkileneceğini bilir ve bu duruma göre davranır. Kişinin bağımsız olma durumu kişinin kendisinden ayrı değildir ve doğal olarak bu durum da öğretmenin başarılı olma durumunu etkiler.

Öğretmenlerin sadece genel öz yeterlik alanlarının değil, özel öz yeterlik alanlarının da araştırılması gerekmektedir. Çünkü bir öğretmenin genel öz yeterliğinin yüksek ya da düşük olması, o öğretmenin özel alanlardaki öz yeterliğinin de yüksek ya da düşük olacağı anlamına gelmez. Örneğin Yabancılara Türkçe öğretimi ve hizmet içi eğitim alma durumu, yabancılara Türkçe öğretme ve bilgisayar kullanma durumu gibi alanlar da ele alınabilir. Güçlü bir öz yeterlik duygusu, insan başarısını ve kişisel refahı zenginleştirir (Bandura, 1997). Öz yeterlik, bir kişinin becerilerini belirli koşullar altında gerçekleştirebileceğine inandığı şeydir. Öz yeterlik inançları, bireyin yaptığı seçimleri ve izlenen eylem yollarını etkiler. Kişinin hayatı üzerindeki etkilerinden dolayı öz yeterlik inançları, insanın motivasyonu ve davranışı açısından önemli bir etkiye sahiptir. İnsan motivasyonu, kişisel başarı ve esenlik, bir kişi belirli bir durumda başarılı olma, hedefleri takip etme ve meydan

okuma, sıkıntı veya aksilik karşısında ısrar etme kapasitesine inandığında kendini etkilemeyi teşvik eder (Bandura 1986).

Bandura (1997), bireyler bir eylemin olumlu bir sonuç ortaya koyduğunu düşünürlerse bireylerin bu eylem ile ilgili harekete geçmeye motive olduklarını ileri sürmüştür ve bu inancı sonuç beklentisi olarak adlandırmıştır. Ayrıca Bandura, öz yeterliği bireyin olumlu bir sonuçla başarılı bir şekilde bir eylemi gerçekleştirebileceğine olan güveni olarak ifade etmiştir (Bleicher, 2004). Bandura (1986) öz yeterlik ve sonuç beklentileri arasındaki farkı "Birbirlerinden ayrılırlar çünkü bireyler belirli bir hareket tarzının belirli sonuçlar üreteceğine inanabilirler, ancak bu sonuç inancına göre hareket etmezler. Çünkü bireyler aslında gerekli faaliyetleri yürütüp yürütemeyeceklerini sorgulamaktadırlar." (s. 392) ifadesi ile açıklamaktadır.

Öğretmen adaylarının geçmiş mesleki deneyimleri onların kişisel öğretim inançlarını etkileyebilirken sonuç beklentilerini etkileyebilir (Bleicher, 2004; Palmer, 2002).

Sonuç beklentisine dair inançların geliştirilmesi için öğretmen adaylarının uzun süreli öğretmenlik uygulaması etkinlikleri gerçekleştirmeleri önerilmektedir (Hechter, 2011).

Hem sonuç beklentisi hem de öz yeterlikleri yüksek olan bireyler, istenilen biçimde ve kararlı bir biçimde davranırlar. Ayrıca bahsi geçen etkinliğin tamamlanmasında ısrarcı olurlar. Yüksek öz yeterlik ve düşük sonuç beklentisine sahip bireyler çabalarını geçici olarak yoğunlaştırırlar, ancak sonunda hayal kırıklığı yaşayabilirler. Hem öz yeterlik inançları hem de sonuç beklentileri düşük olan bireyler ise istenen sonuçlara hemen ulaşmazsa daha kolay vazgeçebilir (Bandura, 1982).

Kişisel Öz yeterlik

Kişisel öz yeterlik, bir kişinin belirli kazanımlara sahip olabilmek için gereken eylemle ilgili planları düzenleme ve yürütme yeteneklerine dair inançları iken; sonuç beklentisi, bu performansın meydana getireceği olası sonuçlara dair bir muhakeme olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997, s.3).

Kişisel öz yeterlik bir kişinin belirli kazanımlara sahip olabilmek için gereken eylemle ilgili planları düzenleme ve yürütme yeteneklerine dair inançları iken, sonuç beklentisi bu performansın meydana getireceği olası sonuçlara dair bir muhakeme olarak tanımlanmıştır (Bandura, 1997, s.3).

Sonuç Beklentisi

Sonuç beklentisi ise bir eylemi gerçekleştirme niyetinin o eylemin beklenen başarısına bağlı olduğunu ileri süren bir kavramdır. Sonuç beklentisi öğretime uyarlandığında bu inanç genel öğretim yeterliği olarak da adlandırılabilir (Cantrell, Young, ve Moore, 2003).

Genel öğretim yeterliği (sonuç beklentisi) düşük öğretmenler, okul dışı ortamların etkisi nedeniyle bir öğretmenin öğrencilerinin motivasyon ve performansını arttırmak için çok fazla şey yapamayacağına inanmaktadırlar (Cantrell, Young, ve Moore, 2003).

Sonuç beklentisi ise bir eylemi gerçekleştirme niyetinin o eylemin beklenen başarısına bağlı olduğunu ileri süren bir kavramdır. Sonuç beklentisi öğretime uyarlandığında bu inanç genel öğretim yeterliği olarak da adlandırılabilir (Cantrell, Young, ve Moore, 2003).

Genel öğretim yeterliği (sonuç beklentisi) düşük öğretmenler, okul dışı ortamların etkisi nedeniyle bir öğretmenin öğrencilerinin motivasyon ve performansını arttırmak için çok fazla şey yapamayacağına inanmaktadırlar (Cantrell, Young, ve Moore, 2003).

Öğrenmenin etkili öğretimden (sonuç beklentisi inançları) etkilenebileceğine inanan ve ayrıca kendi öğretim yeteneklerine (öz yeterlik inançlarına) güvenen öğretmenler daha kalıcıdır, sınıfta daha fazla akademik odaklanma sağlar ve farklı geri bildirim türleri sergiler. Öz yeterlik inançları yüksek ve kendine güvenen öğretmenlerin öğrenci öğrenmesini etkileme yetenekleri konusunda daha düşük beklentileri olan öğretmenlere göre öz yeterlik inançları daha yüksektir (Gibson ve Dembo, 1984, s. 570).

2.3. YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Yabancı dil demek, kişinin kendi ana dili dışında bazı sebeplerden dolayı isteyerek ya da mecburen öğrendiği; kuralları, yapısı farklı olan dildir. Bu yabancı dil ekonomik, turistik amaçlı isteğe bağlı öğrenilebileceği gibi göçler sonrasında mecburiyete dayalı da öğrenilebilir. Bunun yanında ortak kökleri olan ulusların vatandaşları bir dili yabancı dil olarak da öğrenmek isteyebilirler (Tok ve Yığın, 2013). Ülkemizde ise yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenlerinin başında göç yoluyla komşu ülkelere ve komşu olmamıza rağmen ülkemize Afganistan'dan gelen bireylerin Türkçe öğrenme mecburiyetleri yatmaktadır (Şengül, 2017).

Türkçenin yabancı dil ya da ikinci dil olarak öğretilmesi yeni bir durum değildir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimin geçmişi yüzlerce yıl öncesine kadar gider. Geçmişten günümüze Türkiye’de de dünyada olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe öğretimi resmi ve kişisel uğraşlar çerçevesinde ilerlemiştir. Dünyada yaygın olarak konuşulan dillerle ilgili yapılan çalışmalarla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmaları karşılaştırıldığında bu çalışmaların geçmişte bazı dönemlerde olduğu gibi bugün de uzmanlaşarak ilerlemesi gerektiği görülmektedir. Dünyanın en eski, en köklü ve en zengin dillerinden biri hiç şüphesiz Türkçedir. Asya Hunlarından bugüne Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan çalışmalarda; insanların yabancı dil öğrenimini, ilk olarak karşılıklı konuşabilmek ve anlaşabilmek için bir ihtiyaca dayalı olarak yaptığını görmekteyiz. Bu ihtiyaçlar, genelde savaşlar neticesinde ya da ticari ilişkiler çerçevesinde ortaya çıkmış ve savaş ya da ticari ilişkiler kurulan ülkelerin, kültürü ile Türkçeyi anlama ve öğrenme ihtiyaçlarını da beraberinde getirmiştir. Çin, Hun ve Hint dilleri için, bu ulusların bazı nedenlerle (askeri, siyasi, dini, ticari vb.) birbirlerinin dilini öğrendiklerini ortaya koyan çeşitli yazılı metinler ve yazılı kaynaklar bulunmaktadır. Orhun Yazıtları’nın üç yüzünün Türkçe, bir yüzünün ise Çince yazılmış olması buna örnek olarak gösterilebilir (Göçer, Tabak ve Cokun, 2012, s. 74). Kaşgarlı Mahmut’un eseri olan “Divan-ı Lügati’t-Türk” Türkçenin yabancı dil olarak Araplara öğretilmesi için yazılmış bir çalışma olarak gösterilir (Adıgüzel, 2010). Yine 15. yy.da yaşayan Ali Şir Nevai’nin çalışması olan Muhakemetü’l Lugateyn de Türkçenin yabancı dil olarak Farslara öğretilmesi amacı güden bir eser olarak değerlendirilebilir (Barın, 2010).

Dünyada ana dili olarak Türkçe kullanan birçok devlet olmakla birlikte bunların başında Türkiye gelmektedir. Günümüzde Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi görevini üniversitelerde Türkçe Eğitim Bölümü (Alyılmaz, 2010) ve özel kurs merkezleri yerine getirmektedir. Göçle birlikte ilköğretim ve ortaöğretimlerde de öğrencilerin bulunması nedeniyle ilkokul, ortaokul ve liseler de bu işlevi yerine getirmeye çalışmaktadır. Yurt dışında ise kültür merkezleri, üniversitelere bağlı ilgili birimler, elçiliklere bağlı kurumlar ve özellikle Yunus Emre Enstitüsü Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi işini yürütmektedir (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012).

2. 4. KÜLTÜR

Toplumların maddi-manevi sahip oldukları değerlerin ve ürünlerin toplamı kültür kavramını oluşturur. İnsanlar kültür sayesinde gelecek nesillere çok zengin bilgi birikimi bırakmıştır. Kültür; insanlar tarafından öğrenilip kuşaktan kuşağa aktarılan değerler, inançlar, örf ve adetlerdir (Egeoğlu Çetışli ve diğ., 2016: 27). Kültür, insanlığın

varoluşundan bugüne biriktirdiği değerleri, düşünceleri, gelecek ile ilgili planları yönelik tasarımları ve eğilimleri toplamıdır (Özhan, 2006: 17). Günümüzde modern anlamıyla “kültür” şekliyle kullanılan terim, Latince “cult” sözcüğünden türemiştir ve “cult” sözcüğü Latince ekip biçmek anlamına gelmektedir ki Cicero’nun zirai bir mecaz olarak ortaya attığı “cultura animi” kelimelerine dayanmaktadır (Budin, 2000). Kültür kavramı, sosyal bilimler için öne çıkan zor ve karmaşık bir kavramlardandır. Kültür kavramı; tanımlandığı dönemde, onu tanımlayan yazara göre çeşitli anlamlarda tanımlanmıştır. Kroeber ve Kluckhohn, 1952 yılında kültürle ilgili 164 tanım olduğunu ortaya koymuşlardır. Günümüzde gelindiğinde ise kültür kavramını daha önceden belirlenmiş, geçmişe yönelik inançlar olarak görmek yerine, kültürü paylaşılan, yaşayan ortak inançlar olarak kabul etmektedir (Spradley, 1979). Kültür, ortak yaşantılar sonucu ortaya çıkan inançlar ve tecrübelerle alakalı algılarımızı, değerlerimizi, standartlarımızı; yaşayış, düşünüş ve davranış biçimlerimizi içine alan bir kavramdır. Kültür, kültürü paylaşan bireyler tarafından yorumlanıp tekrar tekrar tartışıldığı için daima kendini yenileyen süreçtir (Bruner, 2009). Tanımlara bakıldığında kültür, bir insanın tüm yaşamını bütün alanlarıyla içine alabilecek geniş bir kavram olarak nitelendirilebilir. Bir toplumun ortak yaşayışlarının, inanışlarının ürünü olan kültür, doğal olarak o toplumun atasözlerine, destanlarına, örf ve âdetlerine, sembollerine, ortak belleklerine, şakalarına, beden dillerine, törelerine, kurumlarına kadar her şeyine yerleşmiştir (Parekh, 2002). Kültür kelimesinin Türkçedeki tanımlarına baktığımız zaman, tanımların bazılarının günümüz modern tanımlardaki ortak paylaşımlar anlamına, bazılarının ise kelimenin eski anlamı olan Latince kökenindeki ekmek, biçmek anlamına yakın ya da o anlamda kullanıldığı görülmektedir. Gökalp (1964); kültürü “İnsan toplumlarının bütün bireylerini birbirine bağlayan, yani bireyler arasındaki ahengi sağlayan kurumlar kültür kurumlarıdır ve kurumlar, o topluluğun kültürünü oluşturur” şeklinde tanımlamıştır (s. 11). Kültürün birçok tanımı vardır ve yapılan çalışmalarla da bu tanımlar giderek artmaktadır.

Kültürün toplumun ve bireyin kendisini ve içinde yaşadığı dünyayı ya da daha dar kapsamda yaşadığı toplumu, çevreyi anlamlandırmasındaki etkisi göz önüne alındığında kültürün eğitim-öğretim, ölçme ve değerlendirme, sınıf yönetimi, sınıftaki farklılıkları yönetim, çok kültürlü eğitim gibi eğitim ile ilgili her alanda ve eğitim için yapılan her şeyin tam merkezinde yer aldığı açıktır (Gay, 2014). Eğitim bilimlerinin bakış açısı ile bakıldığında kültürün, öğrenen bireylerin ve öğreticilerin/öğretmenlerin içinde doğduğu, yetiştiği, kültürü sadece miras almayıp kültürün gelişimine katkıda da bulunduğu, öğrenen

bireylerin ve öğreticilerin/öğretmenlerin dünyaya bakış açılarını, bilgiyi yapılandırmalarını ve birbirleriyle etkileşime girme biçimlerini etkilediği bir gerçektir. Bundan dolayı kültür; eğitim programlarının hazırlanmasında, geliştirilmesinde ve eğitim-öğretim ile ilgili süreçlerin planlanmasında ve yürütülmesinde göz önünde bulundurulması gereken önemli bir kavramdır. Eğitim ve kültür ilişkisini inceleyen araştırmacıların çalışmaları sonucunda “çokkültürlülük”, “çokkültürlü eğitim” ve gibi kavramlar alanyazında çalışılmaya başlanmıştır.

2.4.1. Çokkültürlü Eğitim

Bir eylem karşılıklı ilişkiler barındırıyor, o eylemin eğitsel bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Diğer unsurlar gibi toplumdaki eğitim ile ilgili eylemlerin meydana getirdiği yaşam şekli de kültürün bir parçasıdır. İnsanların karşılıklı ilişkileri sonucunda ortaya çıkan yaşam biçiminin merkezinde olan kültür kavramının araştırmacıların çoğu tarafından farklı şekillerde tanımı yapılmıştır. Tezcan (1997), kültür sözcüğünü tanımlarken sosyolojik anlamını ön plana çıkarmış ve bir toplumun bütün yaşam tarzlarının ortaya konması olarak ifade etmiştir. Kültür Bakanlığına göre ise kültür kavramı; bir toplumu diğer toplumlardan ayıran, eskiden beri değişerek meydana gelen, o topluma özgü inançları, sanatı, gelenekleri, inançları, davranışları ile onun ayırt edici yönünü oluşturan yaşayış ve düşünüş biçimidir. Bütün bu tanımlardan hareketle kültür tanımına bakıldığında; insanla birlikte mevcudiyetini devam ettiren, insan ile birlikte değişen ve insan vasıtasıyla kuşaktan kuşağa miras kalan bir kavramdır. Bununla birlikte insanların aynı toplum içinde bulunmaları, aynı kültürü paylaştıkları, oluşturdukları ya da oluşturacakları anlamına gelmez. İnsanlar aynı topluma bulunsalar bile sosyoekonomik durumları, buldukları konuları, eğitim durumları gibi farklılıklar nedeniyle farklı kültürler oluşturdukları görülmektedir. Bu durum toplumun ayrıştığı ya da ayrışacağı anlamı taşımamaktadır. Aksine kültürel çeşitliliğin dolayısıyla kültürel zenginliğin oluşmasına zemin hazırlamaktadır. Kültürel zenginlik, toplumda beraber yaşam sürebilme yeteneğinin geliştirilmesini ve beraber yaşama düşüncesinin bütün insanlara yerleştirilmesi olarak düşünülebilir. Toplumda yaşanan problemlerin asıl sebebine bakıldığında sorunların beraber yaşam düşüncesinin yanlış anlaşılmasından ortaya çıktığı görülmektedir. İnsanlar arasındaki farklılıklara saygı duyulmamakta, kişilerin bireysel tercihlerine hoşgörü gösterilmemekte ve birbirinin aynısı olan bireylerden oluşan bir topluma dönüştürülmeye çalışılmaktadır. İnsanlar arasındaki farklılıkların getirdiği çokkültürlülük, aslında insanlar arasındaki kültürel zenginlik olarak algılanmalıdır. Hoşgörü ve farklılıklara saygının

toplumun asıl değerlerinin olduğunu farkına varılması gerekmektedir. Bütün bunlardan hareketle kültürel zenginlik dediğimiz zaman çokkültürlülük kavramının ortaya çıktığı görülmektedir. Çokkültürlülük kavramı yeni bir kavram gibi gözükse de aslında hiç de yeni bir kavram değildir. Her toplum kendi kültürünü oluşturur ve hiçbir toplum tek başına yaşamamıştır. Doğal olarak toplumlar yan yana, birlikte yaşadığı için kültürler de beraber yaşamıştır denebilir. Buradan hareketle hiçbir kültür, başka bir kültürden bağımsız, ilişkisiz ve kendine has olmamıştır (Çelik, 2012). Çokkültürlülük kavramı, kişilerin kendi kültürlerinden gelen kimliklerini koruyarak başka bir kültürü de benimsemesiyle ortaya çıkan bir durumdur (Gül ve Kolb, 2009). Çokkültürlülük kavramı sadece ırk ve etnik köken gibi farklılıklar ile açıklanabilecek bir kavram değildir. Son dönemlerdeki çalışmalarda çokkültürlülük kavramı, ırk, etnik köken, sınıf, din, dil, cinsel yönelimler gibi farklılıkları da içine almaktadır (Başbay ve Bektaş, 2009).

Çokkültürlü eğitim bir fikir ya da kavram olduğu gibi sadece bunlardan ibaret değildir. Çokkültürlü eğitim; eğitimde bir yenilik, bir süreçtir. Çokkültürlü eğitim; öğrencilerin farklılıklarına (ırk, etnik köken, sınıf, din, dil, cinsel yönelimler vb.), hangi kültürden olduklarına bakmaksızın eğitim gören tüm öğrencilerin okullarda diğer öğrencilerle aynı eğitim olanaklarına sahip olmaları gerektiğini belirtir. Çokkültürlü eğitim kişilerin empatik bakış açısına sahip olmalarını, başka kültürler açısından kendilerine de bakabilmelerini sağlar. Çokkültürlü eğitim, farklılıklarından dolayı zaten dezavantajlı durumda olan öğrencilerin içinde yaşamak zorunda kaldıkları topluma katılabilmelerini, uyum sağlamalarını sağlar (Kaymakcan, 2006). Ayrıca, çokkültürlü eğitim yaklaşımı kız ve erkek öğrenciler açısından da aynı imkanları sağlamayı amaçlar (Açıkalın, 2010). Çokkültürlü eğitimin birçok amacı vardır. Kişilerin kendilerinden farklı olanlara karşı tavırlarını değiştirip onlarla iletişim kurması, farklılıkların zenginlik demek olduğunu anlayıp kültürel farklılıkları ortaya çıkarmaya çalışması, farklılıklara karşı saygı duymayı öğrenmesi ve farklılıkları olan kişileri anlamaya çalışması, farklılıkları bulunan kişilere karşı olumsuz ön yargılar beslemekten kaçınması, empati kurarak farklılıklara sahip kişileri anlamaya çalışması gibi birçok amacından söz edilebilir (Kostova, 2009). Çokkültürlü eğitimin asıl amacı ve kazanımı; nerede yaşarsa yaşasın ilişkilerinde ırk, etnik köken, sınıf, din, dil, cinsel yönelimlere ve kültürel farklılıklara karşı anlayışlı olan kişiler yetiştirebilmektir.

Özellikle Irak ve Suriye'deki savaşın neticesinde ülkemizde büyük bir göç dalgası yaşanmıştır. Göçle ülkemize gelen insanların, yeme-içme, barınma gibi temel ihtiyaçlarının

yanında eğitim-öğretim ihtiyacı da ön plana çıkmıştır. Savaşın kısa sürede bitmeyeceğinin ve göç dalgasının devamlı hale gelmesi, okul çağındaki çocukların eğitim sorununu da beraberinde getirmiştir. Göçle ülkemize gelen yabancılar belli bir bölgede kalmak yerine ülke geneline dağılmışlardır. Bu durum belli noktalarda anadillerinde eğitim verme ihtimalini ortadan kaldırmıştır. Okul çağındaki yabancı uyruklu çocuklar, Türk vatandaşları gibi okullara gitmeye başlamıştır. Bu durum da okulların çok kültürlülüğünü artırmıştır. Sadece bölge, cinsiyet, mezhep farklılıkları değil; aynı zamanda etnik farklılık, dil farklılığı, din farklılığı gibi yeni farklılıklar ortaya çıkmıştır. Bu farklılıklar beraberinde bazı sorunlar da getirmiştir ki, iletişim bunların en önemlisidir. Sınıf içinde yönetim sorunları ortaya çıkmıştır. Okul gibi sınıf da çok kültürlü bir yapıya dönüşmüştür. Okulun ve sınıfın çokkültürlü hale gelmesi çokkültürlü eğitim kavramını önemli hale getirir. Gay'a (1994: 6) göre çokkültürlü eğitim anlayışının dört özelliğini vardır

- Birlikte iş yapmaya dayalı bir düşünceye dayanır.
- Birbirine bağlı kimseler tasadan kurtulur.
- Harekete geçmek için birlikte koyulan kuralları kapsar.
- Kültürel çoğulculuk ve etnik farklılıklarla eğitim sürecinin önemli bölümlerini gerçekleştirme amacını paylaşır. Çokkültürlü eğitim tüm bireylerin eşit eğitim-öğretim hakkına sahip olmasını sağlar.

2.4.2 Çokkültürlü Öğretmen

Öğretmenlik; eğitim, öğretim veya bunların yönetimiyle ilgili devletin verdiği işleri veya görevleri de üzerine alan ve belli bir eğitimi gerektiren özel bir uzmanlık mesleğidir. Öğretmen hiç şüphe yok ki eğitimin en önemli unsurlarından biridir ve öyle olmaya da devam edecektir. Eğitimin hedeflerini gerçekleştirebilmesinin en önemli unsuru öğretmendir. Çokkültürlü sınıflarda eğitim sisteminin hedeflerine ulaşabilmesi için öğretmenin de çokkültürlü eğitimin temel felsefesine uygun yeterliklere, becerilere sahip olması gerekmektedir (Polat ve Kılıç, 2013) . Spiecker ve Steutel'a (2001) göre, içinde bulunduğumuz yüzyılda öğretmenin çokkültürlülük kavramına ve farklı yaşam biçimlerine hoşgörülü olma, saygı gösterme, farklı olan bireyleri diğer bireylerle eşit görme, ayrımcılığa karşı güçlü bir duruş gibi demokrasiyi benimsemiş bir tutuma sahip olması gerekmektedir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken öğrencilerinin din, mezhep, dil, cinsiyet, ırk, farklı bir ülkeden gelmiş olma, deneyim, cinsel yönelim, sosyoekonomik durum, siyasi görüş gibi farklılıklara sahip olduklarını ya da

olabileceklerini bilmeleri ve buna göre öğretmenlik mesleğinin gerekliliklerini yerine getirmeleri önemlidir. Öğretmenin sahip olması gereken nitelikler arasında, çokkültürlü bir ortamda çalışabilme anlayışı ve farklılığa saygıyı ve heterojen sınıflarda ders verebilme gibi nitelikler sayılmaktadır. Farklı inanç ya da görüşteki bireylere saygılı ve uzlaştırıcı olmak, işini iyi yapan bir öğretmende bulunması gereken özelliklerdendir. Ural (2011), üç aşamalı eğitim modeli geliştirmiş ve öğretmenlerin eğitimine ile ilgili olan birinci aşamasına çokkültürlülük dersini almıştır. Avrupa Birliği eğitim politikalarına bakıldığında da farklılıklara (kültürel geçmiş, etnik yapı, dil, din, cinsiyet, cinsel yönelim vb.) saygılı öğretmen yetiştirme programları geliştirmek amaçlanmıştır (Karslı ve Güven, 2011). Amerika'daki üniversitelerin bir kısmında çokkültürlü eğitimle ilgili öğrencilerinin en az bir ders almaları hedeflenmektedir (Demir, 2012). Rabo (2011), bir sınıfta eğer çokkültürlü bir ortamının yaratılması isteniyorsa üç aşamalı bir "öğretmen eğitimi" modelinin olması gerektiğini belirtmiştir. Bu modelin üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinin son sınıfında uygulanması gerektiğini belirtmiştir. Bu üç aşamalı model şöyledir: Birincisi çokkültürlü öğretmen eğitimi dersinin bir ders olarak verilmesi, ikincisi verilen ders kapsamında öğretmen adaylarının uygulamalar yapması ve üçüncü olarak da bir yıllık veya bir dönemlik olmak üzere çokkültürlü sınıflarda alan uygulaması yaptırılmasıdır. Villegas ve Lucas (2002), çokkültürlülüğe karşı duyarlı olan öğretmenlerde bulunması gereken altı özellik tanımlamışlardır:

1. Sosyo-kültürel bakımdan bilinçli olmak.
2. Farklılıkları bir an önce çözülmesi gereken problem olarak tanımlamamak,
3. Okulların farklılıklara eşit olma konusunda ve farklılıklara sahip öğrencilere eğitimsel zenginlik sağlama noktasında kendisine düşen görevlerin farkında olmak,
4. Farklılıklara sahip öğrencilerin bilgileri nasıl yapılandırıldığını anlamak ve öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırmasına yardımcı olmak,
5. Öğrencilerinin yaşamları ve farklılıkları ile ilgili bilgi sahibi olmak,
6. Öğrencilerin hayatları hakkında elde ettiği bilgilerle öğretim etkinliklerini yeniden planlama.

Çokkültürlü eğitimin de ulaşmak istediği bir amacı vardır ve bu amacına ulaşması için öğretmenlerin de bazı becerilere, yeterliklere sahip olması gerektiği açıktır. Sinagatullin'e (2003) göre öğretmenlerin çokkültürlü eğitim ile ilgili yeterlik ve becerileri üzerinde yapılan çalışmalarda üç boyut üzerinde durulması gerektiği belirtilmiştir. Bunlar:

tutum, bilgi ve beceridir. Bu üç boyut içinde tutum; farklılıklara olumlu bir tutumla yaklaşmak, okul yenilik hareketlerinin farkına varmak, çokkültürlülüğe karşı bakış açısını zenginleştirmeye çalışmak olarak tanımlanmaktadır. Üç boyutun ikincisi olan bilgi ise; ulusal, etnik ve evrensel değerlerle ilgili bilgi, farklılığın görünümü ve çevresindeki konular ile bilgi, öğrencilerin öğrenme tarzları ile ilgili bilgi (dinsel, akademik, psikolojik, sosyal gibi) ve geleneksel halk eğitimi bilgisi olarak ele alınmaktadır. Üçüncü boyut olan beceri boyutunda, ise öğrencilerin ulusal ve evrensel değerlere karşı tutumunu olumlu yönde geliştirmek, birbirinden farklı kültürleri kabullenmeyi öğretmek, öğrencilere farklılıklara sahip bireylere karşı empatik ve hoşgörülü bir tutum kazandırmak, öğrenciler için çokkültürlü bir program hazırlamak, öğrencilerin farklılıklara sahip öğrencilerle uyumunu sağlamak şeklinde ifade edilmektedir.

2.5. SINIFTAKİ FARKLILIKLARIN YÖNETİMİ

2.5.1. Öğretmenin Sınıf Yönetimi Yeterlikleri

Eğitimin en önemli unsurlarından biri kuşkusuz öğretmen ise diğeri de sınıftır. Her eğitim programı belli girdileri alır ve kendine uygun hale getirerek bunu istendik davranış değişiklikleri şeklinde öğrenciye verir. Bu girdilerin verildiği, eğitim ve öğretim ile ilgili faaliyetlerin yapıldığı yer de sınıftır ve verilen eğitimin niteliği, etkinliklerin verimliliği öğretmenlerin sınıfı ne şekilde yönettikleri ile de ilgilidir (Demirtaş ve Kahveci, 2010).

Sınıf yönetimi terimini anlamak ve doğru bir şekilde açıklayabilmek için sınıf kavramını daha iyi bilmek gerekir. Sınıfta, daha önceden sınırları çizilmiş, ortak bir amaç için toplanmış öğrenci grupları ve öğretmenden oluşan bir topluluk vardır. Bu ortak bir amaç için toplanmış olan topluluk, bir plan çerçevesinde ortaya konmuş davranışları öğrenci için kazanmak ve öğretmen için kazandırmak amacıyla bir yerde, ortamda bulunur. Sınıf, bu amaçların kazanıldığı, eğitim-öğretim ile ilgili etkinliklerin yapıldığı dersliktir. Sınıf kavramı dendiğinde bu kavram sadece sınıfı değil; eğitim-öğretimin gerçekleştirildiği fiziki yapıyı/dersliği, dersliğin içerisinde bulunan materyalleri, öğretmeni ve öğrenciyi de içermektedir. Yani sınıf, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmek için bulunduğu yerdir (Çalık, 2004). Buluşulan bu yer, öğretmen ve öğrencilerin yüz yüze olduğu, eğitimin amaçlarının gerçekleştirilmeye çalışıldığı, öğrencilerde amaçlanan davranışlarının ortaya çıkmaya başladığı yerdir. Eğitimin asıl kaynakları sınıfın içinde bulunduğu için sınıf yönetimi kavramı, eğitim yönetiminin ilk basamağını oluşturur. Bu nedenle eğitim yönetiminin başarısı ile sınıf yönetiminin başarısı arasında sıkı bir bağ vardır (Başar, 1999). Sınıf yönetiminin birçok araştırmacı tarafından birçok tanımı yapılmıştır. Sınıf yönetimi; sınıfta

etkinlikler yapılırken belli kuralların konduğu, bu kurallara göre sınıfın düzeninin sağlandığı bir süreçtir (Çelik, 2012). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için gerekli fiziki koşulların ve belli kuralların sağlanması, zaman planlamasının yapılması, öğrencilerin derse katılımının sağlanması, öğretmen öğrencilerin etkinlikleri yaparken engellerle karşılaşmaması, imkan ve kişilerin yönetimidir (Başar, 1998). Sınıf yönetimi, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri, kendilerindeki gizli kalmış yönlerinin daha iyi farkına varabilecekleri ortamı hazırlama sürecidir (Turan, 2006). Öğrencilerdeki mevcut olan fakat gizil durumda bulunan bazı beceri veya bilgilerin ortaya çıkmasını sağlayan unsur olarak düşünülebilir (Balay, 2012). Sınıf yönetimi sadece sınıfta olumlu bir havanın oluşturulması, kuralların uygulanması, etkinliklerin verimli bir şekilde işlenmesi değil; öğrencilerin rahatça kendilerini anlatabilmeleri, gizli güçlerini ortaya çıkarabilmeleridir (Turan, 2006). Sınıf yönetimi; öğrenme ve öğretme işinin, iletişimin daha etkili olabilmesi için yapılan faaliyetleri tanımlar. Geleneksel öğretim yöntemlerinde sınıf yönetimi, öğretmenin sınıftaki otoritesine ve disiplinine dayanan bir süreç olarak görülürken artık günümüzde ise eğitimin ve öğretimin gerçekleştiği ortamının düzenlenerek öğrenmeyi kolaylaştırıcı hale getirildiği süreci anlatan bir disiplindir. Sınıf yönetimi, sınıfta meydana gelen bütün durumların ve öğretim etkinliklerinin yönetilmesidir (Çınar, 2010). Sınıf yönetimi, öğretme-öğrenme faaliyetlerinin kalitesini artırmak için gerçekleştirilen ussal bir eylemdir ve sınıf yönetiminde asıl hedef, olumlu ve verimli bir öğrenme ortamı meydana getirerek öğrencilerin öğretim amaçlarına daha kolay varmalarını sağlamaktır (Gülbahar ve Sıvacı, 2018). Sınıf yönetimi süreci, sınıftaki etkileşimin düzenlenmesine ve daha verimli bir öğrenme süreci meydana getirmeye çalışmaktır. Bir sınıftaki öğrenme-öğretme ile ilgili süreci ifade eden faaliyetlerin hepsi sınıf yönetimi içerisinde bulunmaktadır. Öğretmen sınıfta ders anlatırken, etkinlikler yaparken hem etkili bir öğrenme gerçekleştirmek hem de sınıf içi ilişkileri korumak, düzenlemek için çaba sarf etmektedir. (Akan, 2010).

Sınıf yönetimi yeterliği ise bir öğretmenin etkin bir öğrenme-öğretme süreci gerçekleştirebilmek için eğitimle ilgili kaynakları ve öğrencileri; eğitimin amaçları doğrultusunda harekete geçirebilme, yönetebilme becerisidir ve bu nedenle sınıf yönetimi oldukça önemlidir (Demirtaş, 2009). Sınıf yönetimi ile ilgili her ne kadar farklı görüşler olsa da sınıf yönetimini genel hatlarıyla üç yaklaşım olarak incelemek mümkündür. Bu yaklaşımlar şunlardır: geleneksel yaklaşım, çağdaş yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşım. Geleneksel sınıf yönetimi; geleneksel öğretim yöntemlerinin olduğu, öğretmenin ders anlattığı, öğrencini dinlediği yani öğretmenin merkezde ve aktif, öğrencinin pasif olduğu

yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğretmen öğreten konumunda ve aktif olduğu için öğrencinin yeterince anlaşılması söz konusu değildir (Çelik, 2012). Geleneksel yaklaşım, öğretmeni merkeze aldığı için öğretmen; kuralları koyan, emir veren, sınıfta yapılacak olan etkinliklere veya oyunlara tek başına karar veren, öğrencinin ilgi ve isteklerini genellikle ikinci plana atan bir konumdadır (Özel ve Bayındır, 2008). Çağdaş sınıf yönetimi ise öğretmen, öğrenci, sınıf, okul, çevre, aile gibi faktörlerin birlikte ele alındığı bir alandır. Sınıf gerçek yaşamdan kopuk değil, bizzat gerçek yaşamın yansımasıdır. Çağdaş yaklaşımın benimsendiği sınıflarda öğretmen yerine öğrenci merkeze alınmaktadır. Bu yaklaşımın olduğu sınıflarda kurallar bir kişi yani öğretmen tarafından değil ortaklaşa alınır ve uygulanır. Öğretmenin bu yaklaşımda öğretme konumunda değil, rehberlik eden konumundadır (Aytekin, 2004). Bu yaklaşımda sınıf yönetimi, demokratik bir ortama dayanır. Çağdaş yaklaşımda öğrenci merkeze alındığı için demokratik, eşitlikçi, iş birliğine dayanan bir sınıf yönetimi söz konusudur (Özel ve Bayındır, 2008). Yapılandırmacı anlayış ise bireylerle bireylerin içinde buldukları grupların akademik yaşantılarını düzenlemektedir. Yapılandırmacı sınıf yönetimi anlayışı daha çok öğrencilerin psikolojik beklentilerine seslenen bir anlayıştır (Özel ve Bayındır, 2008).

Sınıf yönetimi zorunlu bir ders olarak eğitim fakültelerinde 1997 yılından itibaren okutulmaya başlamıştır (Alatlı, 2014)

2.5.2 Öğretmenin Sınıftaki Farklılıkları Yönetme Yeterlikleri

İnsanlar aynı toplum içinde yaşasa bile statülerine, yaşadıkları çevreye, sosyoekonomik durumlarına göre farklı kültürler oluşturur (Cırık, 2008). Toplulukların oluşturdukları bu kültürleri korumak veya yaşatmak istemeleri çok kültürlülük konusunu da beraberinde getirmiştir (Başbay ve Bektaş, 2009). Çok kültürlülük dendiğinde sadece farklı kültürel yapıların (dil, din, etnik farklılık, cinsiyet, cinsel yönelim vb.) korunması ya da bu farklılıkların kendisini sürdürmesine izin vermek değil, bu farklılıkların toplumla bütünleşmesi, iletişim kurması da anlaşılmalıdır (Balı, 2001).

Çok kültürlülük beraberinde çok kültürlü sınıfları, dolayısıyla da çok kültürlü eğitimi getirmektedir. Daha önceki yaklaşımlarda eğitimin herkese aynı ya da benzer şekilde, benzer içeriklerle verilmesi halinde eğitimin amacına ulaşacağı ve sosyal adaletin sağlanacağı düşünülmekteydi. Günümüzde ise eğitimde farklılıklar ön plana çıkmaya başlamıştır (Polat, 2009). Çok kültürlü eğitim; sınıfsal farklılıkların (din, ırk, cinsiyet vb.) toplumda ön yargıya, baskıya, güç gösterisine dönüşmesi için toplumun ihtiyaçlarına yanıt

verecek olan politikaların eğitime yansımalarıdır (Banks, 1977). Banks'a (1998) göre eğitimde çok kültürlülük demek, sınıftaki farklılıklara rağmen tüm öğrencilere eşit eğitim demektir. Mwonga'a (2005) göre çok kültürlü eğitim ise mevcut eşitsizlikleri düzeltmeyi deneyen eğitimsel bir seçenek ve planlamadır.

Çokkültürlü eğitimin verildiği sınıflarda cinsiyet, dilsel sorunlar, din, mezhep, ırk, kültürel ve sosyoekonomik farklılıklardan doğabilecek sorunlara karşı dikkatli olunmalıdır (Cogan ve Pederson, 2001). Bu noktada en önemli görev ve sorumluluk da sınıfın yöneticisi, eğitimin uygulayıcısı öğretmenlere düşmektedir. Reiter ve Davis'e (2011) göre sınıflarda kültürel farklılıklar çoğalmakta, bu farklılıklar öğrenci-öğretmen kültürel uyumsuzluğuna, bu durum da kültürel ve etnik bilgisizliğe neden olmakla birlikte ileride potansiyel tehlike oluşturmaktadır. Çok kültürlü sınıflarda eğitim veren öğretmenlerin bazı yeterliklere sahip olması gerektiği söylenebilir: Birinci olarak öğretmenin farklılıklara sahip öğrencilerine karşı olumlu duygular içinde olması ve öğrencilerini farklılıkları ile birlikte değerli bulması, ikinci olarak öğrencilerinin farklılıklarını tanımaya, anlamaya çalışması, üçüncü olarak da çok kültürlü eğitimin amaçlarını gerçekleştirebilecek becerilere sahip olması gerekmektedir (Bulut ve Başbay 2014). Çünkü araştırmalar çok kültürlü sınıflarda öğretmen yeterliklerinin yüksek olmasının, çok kültürlü sınıflarda öğretmenlerin daha az sorunlarla karşılaşmalarını sağladığını, akademik başarıyı artırma konusunda öğretmenlerin daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur (Kitsantas, 2011). Çok kültürlü sınıflarda kendilerini yeterli gören öğretmenlerin; öğrencileri anlamak ve akademik başarılarını artırmak için çaba harcadıkları, kendini yeterli görmeyen öğretmenlerin ise daha fazla sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir (Ekici, 2006).

2.6. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.6.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Adıgüzel ve Aşım Yetiş (2020) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının genel eğilim olarak çokkültürlü bir sınıf ortamında kendilerini yeterli olarak algıladıkları ortaya konulmuştur. Bu algıların, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri çevre ve yabancı dil bilgilerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile bir çalışma gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada, sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük yeterlik algıları düzeyi oldukça yüksek bulunmuştur.

Şengül (2018) tarafından yapılan çalışmada yabancılara Türkçe öğretmenlerin öz yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma nicel desende kesitsel tarama modeli ile yapılmıştır. Araştırmaya 6 üniversitenin TÖMER'lerinde, Yunus Emre Enstitüsünde ve Ankara ile İstanbul'daki bazı özel kurs merkezlerinde yabancılara Türkçe öğretene 118 kişi katılmıştır. Yaş ve cinsiyet değişkenine göre kişilerin öz yeterlik algılarında anlamlı bir değişiklik olmadığı ancak mezun oldukları öğretim programı, meslekteki geçirdikleri yıl ve öğrenim düzeyi açısından anlamlı düzeyde bir değişiklik olduğu saptanmıştır.

Çalışkan ve Genç'er'in (2016) çalışma, eğitim fakültelerinde eğitim gören sosyal bilgiler öğretmenlerinin bazı değişkenler açısından çokkültürlü eğitim ile ilgili tutum seviyelerini belirlemek için yapılmıştır. Çalışma nicel desende ve betimsel tarama modeli kullanılarak 247 sosyal bilgiler öğretmen adayı ile yapılmıştır. Genel olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Başbay, Kağnıcı ve Başbay (2018) çalışmalarında genel olarak öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin yüksek düzeyde olumlu bir tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmış olup bu yeterlik algısının kişilik özellikleri ile ilişkisi incelenmiş ve farklı deneyimlere açık, toleranslı, meraklı, açık görüşlü, duyarlı, dikkatli, yardımsever, düzenli, şefkatli, güvenilir kişilik özelliklerine sahip olanların çokkültürlülük ile ilgili yeterlik algılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur.

Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan çalışmada farklı değişkenler açısından öğretmenlerin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanı örneklemini ilkokullardaki sınıf öğretmenleri ve ortaokullardaki branş öğretmenleri olmak üzere 502 öğretmen oluşturmuştur. Çalışma sonucunda bağımsız değişkenlerle (cinsiyet, branş, okuldaki öğrenci sayısı) ölçeğin tümü ya da alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Mezun olunan bölüme bakıldığında ise yeterlik inançları, ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamlı farklılık göstermiştir.

Deniz ve Tican (2017) tarafından yapılan çalışmada örneklemedekilerin mesleki yeterlik inançları ile kaygı durumlarının farklı bağımsız değişkenlerle (cinsiyet, bitirdikleri lise, devam ettikleri öğretim programı, sosyo-ekonomik düzey) olan ilişkilerini incelemeyi amaçlamışlardır. Bu çalışmanın örneklemini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki öz yeterlik inançları ve kaygıları ile farklı değişkenlerden sosyo-ekonomik düzey haricinde

anlamli farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

Sezer ve Kahraman (2017) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitim ile ilgili tutumları ve kültürler arası duyarlılıkları incelenmiştir. Çalışmaya Uludağ Üniversitesine devam eden sınıf öğretmenliğinden 110 öğrenci ile okul öncesi öğretmenliğinden 103 öğrenci katılmıştır. Çalışma nicel desende genel tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin çok kültürlü eğitim ile ilgili tutumları ve kültürler arası duyarlılıkları arasında pozitif yönde anlam bir ilişki saptanmıştır. Ancak öğretim gördükleri programa ya da büyüdükleri yerleşim yerine göre ise herhangi bir değişim saptanmamıştır.

Toy ve Duru (2016), yapmış olduğu çalışmada öğretmen öz yeterlikleri ile kaynaştırma eğitimiyle ilgili öz yeterliklerinin belli değişkenlere göre değişkenlik gösterip göstermediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Nicel bir çalışma olan bu çalışma iki ölçek kullanılarak sınıf öğretmenleri ile yapılmıştır. Çalışma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğretmen öz yeterlik inançlarının “oldukça yeterli”, kaynaştırma/bütünleştirme eğitime ile ilgili inançlarının ise “yapabilirim” seviyesinde olduğu belirtilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında da orta düzeyde pozitif bir ilişki tespit edilmiştir.

Kavrayıcı ve Bayrak (2016) tarafından yapılan çalışmanın amacı Anadolu Üniversitesinde pedagojik formasyon eğitim alan 192 öğretmen adayının farklı değişkenler bakımından öz yeterlik inançlarının incelenmesidir. Nicel bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışmaya katılanların ağırlıklı seçtiği düzey en üst düzeyin bir alt düzeyi olan “yeterli” düzeyi olmuştur. Farklı değişkenler açısından bakıldığında ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında anlamli farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Bulut ve Başbay (2014) tarafından yapılan çalışmada bazı değişkenler açısından öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarının ortaya konması amaçlanmıştır. Çalışma İstanbul ilinin Bağcılar, Bahçelievler ve Bakırköy ilçelerinde; ilkökul, ortaokul ve tüm liselerde yapılmış ve çalışmaya 413 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algılarına bakıldığında cinsiyet açısından bir değişim göstermediği ancak çalıştığı öğretim kademesi, kıdem ve yaşamlarını geçirdikleri yere göre ise anlamli bir değişim olduğu saptanmıştır.

Akgün (2013), Trakya Üniversitesinde farklı bölümlerde okuyan eğitim fakültesi 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada, öğrencilerin web pedagojik içerik bilgilerini

inceleyip öğretmen öz yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye çalışmıştır. Yapılan bu nicel çalışma sonucunda cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı bir fark bulunmazken öğrenim programı ile interneti kullanma miktarı ve sıklığı arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine aynı zamanda web pedagojik içerik bilgileri ile öğretmenlik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Yeşilyurt (2013), yaptığı çalışmada Selçuk Üniversitesi eğitim fakültesinde formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlamıştır. Çalışma nicel bir çalışma olup çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Yapılan çalışmada formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeylerinin istenilen düzeyde olduğu, en çok katılımın en üst düzeyin bir alt düzeyi olan “yeterli” seçeneğinde toplandığı tespit edilmiştir. Bağımsız değişkenler (öğretmenlik yapıyor olup olmama, cinsiyet, hangi programdan mezun olduğu) ele alındığında öz yeterlik algıları arasında olumlu bir ilişki tespit edilmiştir. Sadece akademik başarı notlarının öz yeterlik algıları ile anlamlı bir ilişki tespit edilememiştir.

Korkut ve Babaoğlu (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı bazı değişkenler (okulun yerleşim yeri, görevde geçen süre ve cinsiyet) açısından sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının incelenmesidir. Çalışma örneklemini Burdur ilinde öğretmenlik görevini yerine getirmekte olan 401 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Çalışma nicel bir çalışmadır ve tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının değişkenlerden hizmet yılı haricinde anlamlı farklılıklar göstermiştir.

Telef (2011), yapmış olduğu çalışmada mesleklerini yapmakta olan öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile onların iş ve yaşam doyumları, mesleki tükenmişlikleri arasındaki ilişkiyi tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada da tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma örneklemini İzmir’de Milli eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerden oluşturmuştur. Araştırma sonunda öz yeterlik algısının öz yeterliğin bazı alt boyutları ile pozitif ilişkili olduğu ancak tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, iş ve yaşam doyumlarının ve tükenmişlik durumlarının bazı demografik özelliklerle farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Akay ve Boz (2011), yaptıkları çalışmada çalışmanın örneklemini olarak sınıf öğretmeni adaylarından oluşturmuştur ve sınıf öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları ile matematiğe olan tutumları ve matematiğe karşı öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından

incelenmiştir. Çalışma nicel desende ve tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Cinsiyet değişkenin anlamlı bir farklılığa neden olmadığı tespit edilmiştir. Ancak mesleki öz yeterlik inançları, matematiğe karşı öz yeterlikleri ve matematiğe olan tutumları arasında pozitif yönde anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

2.6.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

Kang, Kim ve Park'ın (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kültürel zekâları arasında pozitif yönlü orta düzey bir ilişki belirlenmiştir.

Mahasneh, Gazo ve Al-Adamat'ın (2019) çalışmalarında, öğretmenlerin kültürel zekalarının yüksek olduğu; üst bilişsel boyutun diğer boyutlara kıyasla daha yüksek düzeyde olduğunu, bilişsel boyutun orta düzeyde olduğu, öğretmen ve öğretmen adayları arasında bu eğilimlerde istatistiki olarak bir fark olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Mazlum, Cheraghi ve Dasta'nın (2015) araştırmasının sonuçlarına göre, “motivasyon görevlerinin”, “uzman değerlendirmesinin”, “özerklik desteğinin” ve “öğretmen öz yeterlik inançlarının” öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları üzerinde dolaylı ve pozitif bir etkisi olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde ise dolaylı ve negatif etkisi olduğu saptanmıştır.

Baleghizadeh ve Javidanmer'in (2014) çalışmasında, yansıtma ile öğretmen öz yeterliği arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğretmesinde yansıtmanın önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.

Ghasemboland ve Hashim'in (2013) yaptıkları çalışmanın sonuçları, öğretmen yeterlik algılarıyla beyan edilen dil yeterlikleri arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Hechter'in (2011) yaptığı çalışmada, fen öğretim yöntemleri eğitiminin fen öğretiminde kişisel öz yeterlik inancı alt boyutunda önemli bir değişiklik meydana getirirken sonuç beklentisi alt boyutunda aynı etkiyi gösteremediğini saptanmıştır. Bu iki öz yeterlik alt boyutu arasında güçlü bir ilişki bulunamamıştır.

McDonnough ve Matkins'in (2010), yaptıkları çalışmanın sonuçları incelendiği zaman, okul deneyimi çalışmalarından sonra öğretmen adaylarının araştırmaya yatkın fen eğitimi konularında daha başarılı oldukları, öz yeterliklerinde gelişme kaydedildiği görülmüştür.

Caprara ve diğ., (2006) yaptıkları çalışmada öğretmen öz yeterlik inancının öğretmenlerin iş memnuniyeti ve öğrenci akademik başarısına etkisini araştırmışlar. Araştırmaya 2184 öğretmen katılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmen öz

yeterliği ile öğretmen iş memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Chacon (2005) “Venezuela’da İlköğretim Okullarında alışan İngilizce Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Algıları” adlı çalışmasıyla, İngilizce öğretmenlerinin öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterliklerini; İngilizce okuma-dinleme-konuşma-okumadaki yeterlik düzeylerini, kültürel bilgiyi, kullandıkları pedagojik izlemleri incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin eğitimsel izlemlerindeki yeterliklerinin sınıf yönetimi ve öğrencilerle iletişimdeki yeterliklerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna rağmen öğretmen yeterlikleri ile öğretmenlerin sınıfta kullandıkları yöntemler arasında ve öğretmenlerin deneyimleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel izlemler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Milner (2002) tarafından yapılan çalışmanın amacı Avrupalı, Amerikalı bir tecrübeli banliyö lise öğretmeninin öz yeterlik algısını anlamak ve betimlemektir. Bu tecrübeli öğretmenler yıllarca zorlu şartlara meydan okumuşlar ve öz yeterliklerini tehdit eden veya zedeleyebilecek durumlar olmasına rağmen öğretme görevlerini bırakmamışlar ve sonuna kadar direnmişlerdir. Bu öğretmenlerin tecrübeleri yeni öğretmenler için öz yeterlik ve öz yeterlik direnci ile ilgili birçok şey öğretebilir.

Enochs ve Riggs (1990) tarafından 212 öğretmen üzerinde yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının davranışlarını geliştirmek amacıyla öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmenlik öz yeterliklerini artırıcı çalışmalar yapılmasının önemli olduğunu saptanmıştır. Öz yeterlik inancı yüksek olanların, sınıflarında sorgulama yaklaşımlarını kullanmada ve öğrenci öğrenmenin merkezine alan bir sınıf ortamı oluştırmada becerikli oldukları ve bu öğretmenlerin öğrenme güçlüğu çeken öğrencilerin problemlerine çözüm üretmede başarıya ulaştıkları ve öğrencilerinin gelişim seviyeleriyle ilgili daha fazla bilgiye sahip olduklarına inandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın araştırma modeline, evren ve örnekleme, veri toplama araçları (Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği, Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği) ve verilerin analizleri yer almaktadır.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ/MODELİ

Bu araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli bilindiği üzere betimsel araştırma desenlerinden birisidir. Betimsel araştırmaların amacı; hâlihazırda var olan koşulları, ilişkileri, kişinin görüş tutumlarını, gelişen eğilimleri ortaya koymak (Cohen, Manion ve Morrison, 2007) var olan durum veya koşullarla daha önceki durum veya koşullar arasındaki ilişkileri en iyi şekilde ele almayı amaçlar (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012).

Tarama modeli; özellikle eğitim araştırmalarında çalışılan bireylerin veya grupların, çalışılan ortamın en iyi tanımlandığı modeldir (Creswell, 2012; Christensen, Burke Johnson ve Turner, 2014).

Tarama modeli bir konu hakkında belli bireylerin ya da gruplarının görüşünün doğal yaşam ya da çalışma alanlarında alındığı araştırma türüdür. Tarama modeli, diğer modellere göre daha fazla katılımcı ile çalışmaya olanak sağlamaktadır (Fraenkel ve diğ., 2012). Tarama araştırmaları, ilişkisel tarama araştırmaları ve boylamsal tarama araştırmaları olarak ikiye ayrılmaktadır. İlişkisel tarama modeli; bir konu ile ilgili var olan görüş, tutum, inanç gibi durumlarla ilgili bilgi toplamak istendiğinde ve zamanın sınırlı olduğu durumlarda kullanılmaktadır. İlişkisel tarama modelinde veriler, farklı demografik özelliklere sahip birey veya gruplardan bir kez toplanır (Fraenkel ve diğ., 2012). Bu çalışmada sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğretmenliğe yönelik mesleki öz yeterlik inançları ile sınıf içindeki farklılıklara yönelik öğretmen yeterlikleri algıları arasında ilişki kurulmaya çalışılmıştır.

3.2. ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Bir araştırmaya başlandığında, önce araştırma problemi belirlenir ve araştırma deseninin kararlaştırılmasından sonra, araştırma evreni belirlenir. Araştırma evreninden ise örneklemin seçilmesine geçilir. Evren, araştırılmakta olan konuyla ilgili verilerin toplanabileceği tüm elemanlardır veya araştırmada ortaya çıkan sonuçların genellenmeye

çalışıldığı elemanlar bütünüdür. (Karasar, 2005). Bu elemanlar canlı veya cansız olabilir. Karasar (2005), evreni ikiye ayırır: genel evren ve çalışma evreni. Genel evreni tanımlamak kolaydır ancak genel evrene ulaşmak çok zor ve maliyetlidir. Hatta genel evrene ulaşmak çoğu zaman mümkün değildir. Örneğin Türkiye’de sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenler dediğimizde evren Türkiye’de sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan öğretmenler olacaktır. Araştırmada Türkiye’de sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan tüm öğretmenlere ulaşmak ve genelleme yapmak imkansızdır. Cresswell’e (2012) göre evren seçimi idealist olmaktan ziyade hayatın gerçeklerine uygun olmalıdır. Çalışma evreni yani örneklem ise genel evrene göre daha küçük bir birimdir. Örneklem seçimi yapılırken örneklemin evreni temsil etmesine dikkat edilmelidir. Çünkü örneklem evrenden üzerinde çalışma yapabilmek amacıyla seçilir. Örneklemden toplanan verilerin evrene genellenebilir olması gerekmektedir. Bir çalışmada tüm evrene ulaşmak maliyetli olduğu kadar gereksiz de olabilir. Örneklem seçimi iyi yapılmış bir çalışmada evrene genellenebilecek sağlam sonuçlar alınabilir. Bu, zaman ve maliyet açısından avantaj sağlayacaktır. Tarama çalışmalarında ise geniş çalışma grubuna/örnekleme ulaşmak, örneklemin olabildiğince evrene benzemesine dikkat etmek önemlidir.

Bir çalışmada evren ve örneklem çok önemlidir. Önemli olan bir diğer nokta ise örneklemin nasıl seçileceğidir. Bu çalışmada örneklemin evreni temsil etme gücünü artırmak için olasılığa dayalı bir yöntem olan basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örneklem seçimlerinden hiçbiri evreni tamamen temsil ettiğini iddia etmez. Bu sayede hedef evrendeki her birey seçilme şansı yönünden birbirleriyle eşittir ve bir bireyin seçilmesinin, diğer bireyin örnekleme seçilip seçilmemesinde herhangi bir etkisi bulunmamaktadır (Christensen ve diğ., 2014). Bu çalışmada örneklem; Kırşehir il merkezinde MEM’e bağlı okullarda görevli, sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ve bu öğrencilere Türkçe öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise bu evrenden basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile seçilen 238 öğretmenden oluşmaktadır. Bu araştırmadaki yabancılara Türkçe öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenleri basit seçkisiz yöntem ile seçilmişlerdir.

Örnekleme ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. Örnekleme ait demografik özellikleri

Brans	Mesleki Deneyim	Eğitim Durumu			Cinsiyet		Toplam
		Ön Lisans	Lisans	Yüksek Lisans	Erkek	Kadın	
Sınıf Öğretmeni	0-10 yıl	0	4	0	0	4	4
	11-20 yıl	0	77	5	37	45	82
	21-30 yıl	6	75	3	44	40	84
	31 yıl ve üzeri	16	13	2	25	6	31
	Toplam	22	169	10	106	95	201
Türkçe Öğretmeni	0-10 yıl		6	1	1	6	7
	11-20 yıl		23	1	10	14	24
	21-30 yıl		5	0	4	1	5
	31 yıl ve üzeri		1	0	0	1	1
	Toplam		35	2	15	22	37
Toplam	0-10 yıl	0	10	1	1	10	11
	11-20 yıl	0	100	6	47	59	106
	21-30 yıl	6	80	3	48	41	89
	31 yıl ve üzeri	16	14	2	25	7	32
	Toplam	22	204	12	121	117	238

Basit seçkisiz yöntem ile oluşturulmuş olan örneklem grubu, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 238 sınıf ve Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Örnekleminizdeki 238 öğretmenden 201'i sınıf öğretmeni, 37'si ise Türkçe öğretmenidir. 201 sınıf öğretmenin 106'sı erkek, 95'i kadın öğretmendir. 37 Türkçe öğretmenin 15'i erkek, 22'si kadın öğretmendir. Toplam 238 sınıf ve Türkçe öğretmenin 121'i erkek öğretmen, 117'si kadın öğretmendir.

Örneklem grubunda 201 sınıf öğretmenin 22'si ön lisans, 169'u lisans ve 10'u yüksek lisan mezunudur. 37 Türkçe öğretmenin 35'lisans, 2'si yüksek lisans mezunudur. Örnekleminizdeki öğretmenlerin mesleki yıl dağılımlarına baktığımız zaman sınıf öğretmenlerinin ağırlıklı olarak 11-20 yıl (82 kişi) ve 21-30 yıl (84 kişi) aralığında olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinde ise 37 öğretmenin 24'ü 11-20 yıl aralığında olduğu görülmektedir. 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime baktığımızda ise 31 sınıf öğretmeni ve 1 Türkçe öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tabloya baktığımızda sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan Türkçe öğretmeni sayısının, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf öğretmeni sayısından oldukça az olduğu görülmektedir. Bu durum iki nedenle açıklanabilir. Birincisi sınıf öğretmenleri sadece bir sınıfa girdiği için okullarda sınıf sayısı kadar sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Türkçe öğretmenleri ise birden çok sınıfın dersine girdiği için sınıf sayısı kadar Türkçe öğretmeni bulunmamaktadır. İkincisi ise ortaokullarda yabancı uyruklu

öğrencilerin daha çok bir sınıfta toplanması nedeniyle yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu sınıf sayısı düşmekte ve buna bağlı olarak da yabancılara Türkçe öğretecek olan Türkçe öğretmeni sayısı düşmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Bu çalışmada; belirlenmiş olan problem ve alt problemler için “kişisel Bilgi Formu”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği” ve “Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Çalışmanın amacına uygun olarak bir form oluşturulmuştur. Daha sonra literatür de incelenerek düzenlemeler sonunda Kişisel Bilgi Formu (cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, mesleki deneyim) oluşturulmuştur.

3.3.2 Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği (ÖMYİÖ)

Türkiye’de de birçok araştırmacı tarafından kullanılan ölçek Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya (2005) tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye adapte edilmiştir. Ölçek 24 olumlu madde ve 3 faktörden (Öğrenci Katılımında Yeterlik, Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Yeterlik) oluşan 5’li likert ölçektir. Madde aralıkları “Yetersiz (1). Çok az yeterli (2), Biraz yeterli (3), Oldukça yeterli (4)” ve “Çok yeterli (5)” şeklinde sıralanmaktadır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy; ölçek güvenirliğini ölçeğin geneli için $r = .94$, birinci faktör (Öğrenci Katılımında Yeterlik) için $r = .87$, ikinci faktör (Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik) için $r = .91$ ve üçüncü faktör (Sınıf Yönetiminde Yeterlik) için $r = .90$ olarak hesaplamıştır. Yeşim Çapa, Jale Çakıroğlu ve Hilal Sarıkaya; ölçek güvenirliğini ölçeğin geneli için $R = .93$, birinci faktör (Öğrenci Katılımında Yeterlik) için $r = .82$, ikinci faktör (Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik) için $r = .96$ ve üçüncü faktör (Sınıf Yönetiminde Yeterlik) için $r = .84$ olarak hesaplamıştır.

ÖMYİÖ toplam puan sıralamasına göre %27’lik alt ve üst grupları için t testi analiz sonuçları Tablo 3. 2.’de verilmiştir.

Tablo 3.2. ÖMYİÖ toplam puan sıralamasına göre %27'lik alt ve üst grupları için t testi analiz sonuçları

Faktörler	Madde	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p	
Öğrenci Katılımında Yeterlik (ÖKY)	M-1	Alt Grup	69	2,971	,746	136	-9,537	,000**	
		Üst Grup	69	4,072	,601				
	M-2	Alt Grup	69	3,188	,809	136	-9,912	,000**	
		Üst Grup	69	4,347	,537				
	M-4	Alt Grup	69	3,304	,753	136	-9,916	,000**	
		Üst Grup	69	4,420	,553				
	M-6	Alt Grup	69	3,623	,709	136	-10,515	,000**	
		Üst Grup	69	4,695	,463				
	M-9	Alt Grup	69	3,362	,617	136	-11,934	,000**	
		Üst Grup	69	4,507	,503				
	M-12	Alt Grup	69	3,362	,785	136	-9,414	,000**	
		Üst Grup	69	4,434	,527				
	M-14	Alt Grup	69	3,304	,845	136	-9,375	,000**	
		Üst Grup	69	4,463	,583				
	M-22	Alt Grup	69	3,202	,698	136	-12,536	,000**	
		Üst Grup	69	4,594	,601				
	Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik (ÖSY)	M-7	Alt Grup	69	3,623	,644	136	-11,433	,000**
			Üst Grup	69	4,710	,457			
M-10		Alt Grup	69	3,579	,715	136	-11,861	,000**	
		Üst Grup	69	4,768	,425				
M-11		Alt Grup	69	3,507	,719	136	-9,960	,000**	
		Üst Grup	69	4,594	,550				
M-17		Alt Grup	69	3,391	,711	136	-11,310	,000**	
		Üst Grup	69	4,594	,523				
M-18		Alt Grup	69	3,362	,685	136	-12,625	,000**	
		Üst Grup	69	4,637	,484				
M-20		Alt Grup	69	3,666	,740	136	-10,912	,000**	
		Üst Grup	69	4,782	,415				
M-23		Alt Grup	69	3,434	,737	136	-13,453	,000**	
		Üst Grup	69	4,797	,405				
M-24		Alt Grup	69	3,449	,718	136	-11,017	,000**	
		Üst Grup	69	4,623	,517				
Sınıf Yönetiminin de Yeterlik (SYY)		M-3	Alt Grup	69	3,478	,698	136	-10,013	,000**
			Üst Grup	69	4,536	,530			
	M-5	Alt Grup	69	3,637	,803	136	-9,641	,000**	

	Üst Grup	69	4,739	,504			
M-8	Alt Grup	69	3,623	,620	136	-12,893	,000**
	Üst Grup	69	4,782	,415			
M-13	Alt Grup	69	3,710	,749	136	-10,007	,000**
	Üst Grup	69	4,753	,434			
M-15	Alt Grup	69	3,434	,716	136	-11,801	,000**
	Üst Grup	69	4,695	,523			
M-16	Alt Grup	69	3,246	,715	136	-13,555	,000**
	Üst Grup	69	4,652	,479			
M-19	Alt Grup	69	3,478	,698	136	-10,460	,000**
	Üst Grup	69	4,579	,525			
M-21	Alt Grup	69	3,318	,757	136	-11,768	,000**
	Üst Grup	69	4,637	,541			

n=258; n₁=n₂=69

** p < .01 için anlamlı değerler

Tablo 3.2'ye bakıldığında Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeğine ait olan bütün faktörlere (Öğrenci Katılımında Yeterlik, Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik, Sınıf Yönetiminde Yeterlik) ait maddelerin düşük öz yeterlik inancına sahip öğretmenlerle yüksek öz yeterlik inancına sahip öğretmenleri ayırt etmede etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3'te Madde-toplam korelasyon analizi ile ÖMYİÖ maddelerinin güvenilirliği incelenmiştir.

Tablo 3.3. ÖMYİÖ madde-toplam korelasyon analiz sonuçları

Faktörler	Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	t (%27'lik Alt ve Üst Grup)
Öğrenci Katılımında Yeterlik (ÖKY)	M-1	,590**	-9,537
	M-2	,644**	-9,912
	M-4	,663**	-9,916
	M-6	,647**	-10,515
	M-9	,673**	-11,934
	M-12	,648**	-9,414
	M-14	,611**	-9,375
	M-22	,677**	-12,536
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik (ÖSY)	M-7	,649**	-11,433
	M-10	,699**	-11,861
	M-11	,665**	-9,960
	M-17	,725**	-11,310
	M-18	,706**	-12,625

	M-20	,743**	-10,912
	M-23	,743**	-13,453
	M-24	,618**	-11,017
Sınıf Yönetiminde Yeterlik (SYY)	M-3	,615**	-10,013
	M-5	,614**	-9,641
	M-8	,706**	-12,893
	M-13	,659**	-10,007
	M-15	,682**	-11,801
	M-16	,759**	-13,555
	M-19	,677**	-10,460
	M-21	,730**	-11,768

n=258; n₁=n₂=69

** p < .01 için anlamlı değerler

Tablo 3.3'e baktığımızda ölçeği oluşturan "Öğrenci Katılımında Yeterlik" faktörüne ait madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,590-0,677 arasında değiştiği, "Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik" faktörüne ait madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,618-0,743 arasında değiştiği, "Sınıf Yönetiminde Yeterlik" faktörüne ait madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,311-0,536 arasında değiştiği ve ölçek maddelerinin tamamı için t değerlerinin anlamlı (p<0,01) olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında maddelerin ayırt edicilik indeksinin çok iyi ($\geq .40$) olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 3.4'te ÖMYİÖ güvenirlik analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.4. ÖMYİÖ güvenirlik analiz sonuçları

Faktörler	Örnek Madde	Madde Sayısı	Cronbach α	\bar{x}	Ss
Öğrenci Katılımında Yeterlik (ÖKY)	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	8	,851	3,897	,529
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik (ÖSY)	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	8	,874	4,109	,525
Sınıf Yönetiminde Yeterlik (SYY)	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	8	,876	4,101	,530
Genel	-	24	,947	4,036	,492

Tablo 3.4. ÖMYİÖ güvenirlik analiz sonuçları incelendiğinde, ÖMYİÖ'nün geneli için cronbach alpha değeri 0,947 olarak hesaplanmıştır. Alt faktörlere bakıldığında, "Öğrenci Katılımında Yeterlik" (8 madde) için cronbach alpha değeri 0,851; "Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik" (8 madde) için cronbach alpha değeri 0,874; "Sınıf Yönetiminde

Yeterlik” (8 madde) için cronbach alpha değeri 0,876 olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliği için 0,70 ve daha yüksek değerde olan Cronbach alpha kat sayısı yeterlidir (Cohen, 1977). Hesaplanan güvenilirlik değerlerine bakıldığında ölçme aracının bu çalışma için güvenilir olduğu görülmüş ve ölçme aracı bu çalışmada veri toplamak için kullanılmıştır.

3.3.3 Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği (SFÖYÖ)

Anastasia Kitsantas tarafından 2012 yılında geliştirilen ölçek 10 maddeden ve tek faktörden oluşan bir ölçektir. Bu ölçek Gezer ve İlhan (2016) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Anastasia Kitsantas tarafından yapılan ölçeğin güvenilirlik çalışmalarında $r = .91$ olarak hesaplanmıştır. Gezer ve İlhan tarafından Türkçeye uyarlandıktan sonra yapılan çalışmada ise ölçeğin güvenilirliği $r = .80$ olarak hesaplanmıştır.

Ölçek 10 olumlu maddeden oluşmakta ve 5’li likert tipindedir. Madde aralıkları “Hiç güvenmem (1), Güvenmem (2), Kısmen güvenirim (3), Güvenirim (4)” ve “Çok güvenirim (5)” şeklinde sıralamaktadır.

SFÖYÖ toplam puan sıralamasına göre %27’lik alt ve üst grupları için t testi analiz sonuçları Tablo 3.5’te verilmiştir.

Tablo 3.5. SFÖYÖ toplam puan sıralamasına göre %27’lik alt ve üst grupları için t testi analiz sonuçları

Madde	Grup	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
M-1	Alt Grup	65	3,215	,739	128	-9,549	,000**
	Üst Grup	65	4,338	,593			
M-2	Alt Grup	65	3,184	,768	128	-13,464	,000**
	Üst Grup	65	4,707	,491			
M-3	Alt Grup	65	3,230	,765	128	-11,194	,000**
	Üst Grup	65	4,569	,585			
M-4	Alt Grup	65	3,338	,713	128	-13,021	,000**
	Üst Grup	65	4,707	,458			
M-5	Alt Grup	65	3,215	,649	128	-13,504	,000**
	Üst Grup	65	4,584	,496			
M-6	Alt Grup	65	3,261	,566	128	-14,084	,000**
	Üst Grup	65	4,661	,566			
M-7	Alt Grup	65	3,230	,723	128	-10,345	,000**
	Üst Grup	65	4,400	,553			
M-8	Alt Grup	65	3,261	,713	128	-12,528	,000**
	Üst Grup	65	4,630	,517			
M-9	Alt Grup	65	3,200	,813	128	-13,492	,000**
	Üst Grup	65	4,784	,483			
M-10	Alt Grup	65	3,276	,696	128	-13,840	,000**
	Üst Grup	65	4,707	,458			

$n=242$; $n_1=n_2=65$

** $p < .01$ için anlamlı değerler

Tablo 3.5'e bakıldığında Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeğine (SFÖYÖ) ait maddelerin düşük yeterlik inancına sahip öğretmenlerle yüksek yeterlik inancına sahip öğretmenleri ayırt etmede etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 3.6'da madde-toplam korelasyon analizi ile SFÖYÖ maddelerinin güvenilirliği incelenmiştir.

Tablo 3.6. SFÖYÖ madde-toplam korelasyon analiz sonuçları

Madde	Madde-Toplam Korelasyonu	t (%27'lik Alt ve Üst Grup)
M-1	,661**	-9,549
M-2	,779**	-13,464
M-3	,691**	-11,194
M-4	,793**	-13,021
M-5	,795**	-13,504
M-6	,750**	-14,084
M-7	,686**	-10,345
M-8	,743**	-12,528
M-9	,761**	-13,492
M-10	,775**	-13,840

n=242; n₁=n₂=65

** p < .01 için anlamlı değerler

Tablo 3.6'ya baktığımızda tek faktörlü olan ölçeğin madde-toplam korelasyon değerlerinin 0,661-0,795 arasında değiştiği ve ölçek maddelerinin tamamı için t değerlerinin anlamlı (p<0,01) olduğu görülmektedir. Tabloya bakıldığında maddelerin ayırt edicilik indeksinin çok iyi ($\geq .40$) olduğu görülmektedir (Büyüköztürk, 2020).

Tablo 3.7'de SFÖYÖ güvenilirlik analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 3.7. SFÖYÖ güvenilirlik analiz sonuçları

Ölçek	Örnek Madde	Madde Sayısı	Cronbach α	\bar{X}	Ss
Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	10	,910	3,967	,566

Tablo 3.7 SFÖYÖ güvenilirlik analiz sonuçları incelendiğinde, SFÖYÖ için cronbach alpha değeri 0,910 olarak hesaplanmıştır. Test puanlarının güvenilirliği için 0,70 ve daha yüksek değerde olan Cronbach alpha kat sayısı yeterlidir (Cohen, 1977). Hesaplanan güvenilirlik değerlerine bakıldığında ölçme aracının bu çalışma için güvenilir olduğu görülmüş ve ölçme aracı bu çalışmada veri toplamak için kullanılmıştır.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Veriler Kırşehir MEM'e bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görevli ve sınıflarında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden toplanmıştır. Öğretmenler genel olarak farklı okullarda görev yaptıkları için birbirlerinden etkilenmeleri en aza indirilmiştir. Verilerin büyük bir kısmı (216 kişi) yüz yüze, form ve ölçeklerin olduğu kağıt, kalem ve silgi kullanılarak bir kısmı ise (22 kişi) çevrim içi olarak Google Form ile toplanmıştır. Google formun kullanılmasının nedeni ise bazı öğretmenlerin o gün izinli, raporlu, dersinin olmaması gibi sebeplerle okulda bulunmaması dolayısıyla kendilerine ulaşılmak istenmesidir. Öğretmenlerin form ve ölçekleri rahat bir şekilde cevaplayabilmeleri için uygun zaman aralığı seçilmiştir. Veriler toplandıktan sonra uygun olmayan veriler (boş bırakılan, birden fazla işaretlenen...) veri setinden çıkarılmıştır. Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bunun için de çarpıklık ve basıklık değerlerine, veri gözlem sayısı 29'dan fazla olduğu için Kolmogrow-Smirnov testlerine ve mod-medyan-aritmetik ortalamalarına bakılmıştır (Kalaycı, 2010).

Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile sınıftaki farklılıklar için yeterliklerinin incelendiği bu çalışmada kullanılan ölçeklere ait normallik testi analizler tablo 3.8'de verilmiştir.

Tablo 3.8. Bağımlı değişkenler açısından normallik analizleri

Bağımlı Değişkenler	\bar{x}	SS	Mod	Medyan	Çarpıklık	Basıklık	Kolmogorov-Smirnov	
							Z	p
Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnancı	3,982	,460	4,000	4,000	-,928	1,118	,896	,064
Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri İnancı	3,946	,552	4,000	4,000	-,911	1,281	1,304	,295

Tablo 3.8’de çalışmada kullanılan ölçme araçlarının normallik analizler sonuçlarına bakıldığında Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz yeterlik İnancı ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerinin $-0,928$ ve $1,118$ olduğu, Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri İnancı ölçeğinin çarpıklık ve basıklık değerinin ise $-0,911$ ve $1,281$ olduğu görülmektedir. Elde edilen bu değerlerin $-1,5$ ve $+1,5$ arasında olması araştırma verileri normal dağılım göstermektedir. Verilerin 29’dan fazla olduğu için kullanılan Kolmogrow-Simirnov testi sonuçlarına bakıldığında ise p değerinin anlamlı olmaması ve mod-medyan ve aritmetik ortalama değerlerinin birbirine yakın eşit olması da verilerin normallik varsayımlarını karşılamaktadır. Verilerin betimsel analizinde aritmetik ortalama, standart sapma ve mod değerleri kullanılmıştır.

Cinsiyet, branş gibi değişkenler için bağımsız örneklem için t testi; ikiden fazla bağımsız değişkenler için ise ANOVA testi kullanılmıştır. Öğretmenlik mesleğine yönelik inançların demografik özelliklere göre ilişkisinin analizlerinde ise MANOVA testi kullanılmıştır. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançları ile mesleğine yönelik yeterlik inançları arasındaki korelasyon analizi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Çalışmaya ilişkin bulgular aşağıda sunulan problemlerin sırasına göre verilmiştir.

Temel Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerin mesleki öz yeterliklerine ilişkin inançları ile sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlik algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 1: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerine ilişkin inançlarının düzeyi nedir?

Alt Problem 2: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar yeterliklerine ilişkin algılarının düzeyi nedir?

Alt Problem 3: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren i sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterliklerine ilişkin inançları ile demografik bazı (cinsiyet, branş, mesleki deneyim) değişkenler arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?

Alt Problem 4: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi gerçekleştiren sınıf ve Türkçe öğretmenlerin sınıftaki farklılıklar yeterliklerine ilişkin algıları demografik (cinsiyet, branş, mesleki deneyim) bazı değişkenlere göre farklılık arz etmekte midir?

4.1. ÖĞRETMENLERİN MESLEĞE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ile mesleğine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki korelasyon analiz sonuçları Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları arasındaki korelasyon analizi

		1		2		3		4		5	
		r ²		r ²		r ²		r ²		r ²	
1.ÖKY	r	1	1	,781*	,610	,717*	,514	,904*	,817	,580*	,336
	p			,000		,000		,000		,000	
	N	238		238		238		238		238	
2.ÖSY	r			1	1	,820*	,672	,940*	,883	,620*	,384
	p					,000		,000		,000	
	N			238		238		238		238	
3.SYY	r					1	1	,919*	,844	,610*	,372
	p							,000		,000	
	N					238		238		238	
4.Mesleğe Yönelik yeterlik İnançları (Genel)	r							1	1	,655*	,429
	Öz p									,000	
	N							238		238	
5.Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik İnançları	r									1	1
	p										
	N									238	

*p< ,01

Tablo 4.1. incelendiğinde öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖKY alt faktörü ile ÖSY alt faktörü arasında *güçlü* bir ilişki vardır ve ÖKY değişkenindeki toplam varyasyonun %61'i açıklanabilir demektir ($r^2= ,610$). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖSY alt faktörü ile SYY alt faktörü arasında *güçlü* düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ve ÖSY değişkenindeki toplam varyasyonun %67'si açıklanabilir demektir ($r^2= ,672$). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖKY alt faktörü ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik İnançları arasında *orta* düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ve ÖKY değişkenindeki toplam varyasyonun %33'ü açıklanabilir demektir ($r^2= ,336$). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖSY alt faktörü ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik İnançları arasında *orta* düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ve ÖSY değişkenindeki toplam varyasyonun %38'i açıklanabilir demektir ($r^2= ,384$). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının SYY alt faktörü ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik İnançları arasında *orta* düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ve SYY değişkenindeki toplam varyasyonun %37'si açıklanabilir demektir ($r^2= ,372$). Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancı ile

Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik İnançları arasında *orta* düzeyde pozitif yönlü bir ilişki vardır ve Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancındaki toplam varyasyonun %42'si açıklanabilir demektir ($r^2= ,429$).

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik algıları (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik) ilişkin betimsel analiz sonuçları aşağıda verilmiştir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin Öğrenci Katılımında Yeterlik (ÖKY) alt faktörüne ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 4.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin ÖKY'ye ilişkin betimsel analiz sonuçları

	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1,000	5,000	3,542	,766
Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	3,768	,796
Derslere az ilgi gösteren öğrencileri, motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	2,000	5,000	3,827	,711
Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	4,126	,700
Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	2,000	5,000	3,941	,653
Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1,000	5,000	3,878	,709
Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	3,810	,753
Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1,000	5,000	3,852	,826
Öğrenci Katılımında Yeterlik (Genel)	1,000	5,000	3,846	,500

Tablo 4.2. incelendiğinde öğrenci katılımında yeterlik faktörüne ilişkin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir ($\bar{x}=3,846$; $SS=,500$). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ÖKY faktörü içinde zor öğrencilere ulaşmaları ile ilgili olan inançları en düşük ortalama ve *oldukça yeterli* düzeyindedir ($\bar{x}= 3,542$; $SS=,500$). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerini ÖKY faktörü içinde en yüksek ortalamaya sahip olan inançları öğrencileri okulda başarılı olmaya inandırmakla ilgili olan inançlarıdır ($\bar{x}= 4,126$; $SS= ,700$).

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖSY) alt faktörüne ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin ÖSY'ye ilişkin betimsel analiz sonuçları

	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	2,000	5,000	4,172	,662
Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	2,000	5,000	4,138	,700
Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1,000	5,000	4,033	,692
Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	3,920	,704
Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	2,000	5,000	3,966	,722
Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	4,168	,679
Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	2,000	5,000	4,071	,734
Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	2,000	5,000	3,962	,748
Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik (Genel)	1,000	5,000	4,056	,493

Tablo 4.3. incelendiğinde Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik faktörüne ilişkin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4,056$; $SS=,493$). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ÖSY faktörü içinde derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını sağlama ile ilgili olan inançları en düşük ortalama ve *oldukça yeterli* düzeyindedir ($\bar{x}= 3,920$; $SS=,704$). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerini ÖSY faktörü içinde en yüksek ortalamaya sahip olan inançları öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme ilgili olan inançlarıdır ($\bar{x}= 4,172$; $SS=, 662$).

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yeterlik (SYY) alt faktörüne ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin SYY'ye ilişkin betimsel analiz sonuçları

	Minimum	Maksimum	\bar{x}	Ss
Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	3,995	,684
Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	2,000	5,000	4,205	,748
Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	2,000	5,000	4,138	,670
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1,000	5,000	4,159	,681
Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1,000	5,000	4,004	,737
Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1,000	5,000	3,869	,720
Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	2,000	5,000	4,012	,652
Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1,000	5,000	3,987	,792
Sınıf Yönetiminde Yeterlik (Genel)	2,000	5,000	4,049	,505

Tablo 4.4. incelendiğinde Sınıf Yönetiminde Yeterlik faktörüne ilişkin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu görülmektedir ($\bar{x}=4,049$; $SS=,505$). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin SY Y faktörü içinde farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturabilme ile ilgili olan inançları en düşük ortalamada ve *oldukça yeterli* düzeyindedir ($\bar{x}= 3,869$; $SS=,720$). Sınıf ve Türkçe öğretmenlerini SY Y faktörü içinde en yüksek ortalamaya sahip olan inançları öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerini açık ortaya koyabilme ilgili olan inançlarıdır ($\bar{x}= 4,205$; $SS=, 748$).

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre analiz sonuçları tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre analiz sonuçları

Faktörler		Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	df	t	p
ÖKY	Erkek		121	3,882	,498	236	1,145	,253
	Kadın		117	3,808	,502			
ÖSY	Erkek		121	4,097	,491	236	1,307	,192
	Kadın		117	4,014	,494			
SYY	Erkek		121	4,048	,529	236	-,035	,972
	Kadın		117	4,050	,482			
Özyeterlik (Genel)	Erkek		121	4,007	,466	236	,886	,388
	Kadın		117	3,955	,454			

Tablo 4.5. incelendiğinde mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre aritmetik olarak bir farkın olduğu ancak istatistiksel olarak bakıldığında anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($t= ,886$; $p> ,05$). Mesleğe yönelik öz yeterlik inancını oluşturan alt faktörleri incelediğimiz zaman ÖKY değişkeninin cinsiyete göre $t= 1,145$; $p> ,05$; ÖSY değişkeninin cinsiyete göre $t= 1,307$; $p> ,05$ ve SYY değişkeninin cinsiyete göre $t=-,035$; $p> ,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ve alt faktörlerinin (öğrenci katılımında yeterlik, öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik) cinsiyet açısından anlamlı bir farkın olmadığını belirtebiliriz. Ya da başka bir ifadeyle mesleğe yönelik öz yeterlik inancı ve alt faktörleri açısından cinsiyetin belirleyici bir etkisi yoktur denebilir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının branşa göre analiz sonuçları tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının branşa göre analiz sonuçları

Faktörler	Branş	N	\bar{X}	Ss	df	t	p
ÖKY	Sınıf Öğretmeni	201	3,891	,470	236	3,356	,001*
	Türkçe Öğretmeni	37	3,597	,587			
ÖSY	Sınıf Öğretmeni	201	4,076	,491	236	1,449	,149
	Türkçe Öğretmeni	37	3,948	,498			
SYY	Sınıf Öğretmeni	201	4,059	,497	236	,693	,489
	Türkçe Öğretmeni	37	3,996	,553			
Özyeterlik (Genel)	Sınıf Öğretmeni	201	4,007	,447	236	1,975	,049*
	Türkçe Öğretmeni	37	3,845	,510			

Tablo 4.6. incelendiğinde mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının cinsiyete göre aritmetik olarak bir farkın olduğu hem de istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ($t= 1,975$; $p= ,049<,05$). Mesleğe yönelik öz yeterlik inancını oluşturan alt faktörleri incelediğimiz zaman ÖKY değişkeninin branşa göre $t= 3,356$; $p=,00<,01$ olduğundan sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. ÖSY değişkeninin branşa göre $t= 1,449$; $p> ,05$ ve SYY değişkeninin branşa göre $t= ,693$; $p> ,05$ olduğu için istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Yani öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının genel olarak ve alt faktörlerden öğrenci katılımında yeterlik inancının sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark gösterdiğini, diğer alt faktörlerden öğretimsel stratejilerde yeterlik ve sınıf yönetiminde yeterlik inancının branş açısından anlamlı bir fark göstermediğini belirtebiliriz. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının genel olarak sınıf öğretmenlerinin lehine bir anlamlı fark göstermesinin nedeni olarak alt faktörlerden öğrenci katılımında yeterlik inancının sınıf öğretmenlerinin lehine olmasıdır.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre analiz sonuçları tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre analiz sonuçları

Faktörler	Mesleki Deneyim	\bar{x}	Ss	N
ÖKY	0-10 yıl	3,820	,484	11
	11-20 yıl	3,825	,562	106
	21-30 yıl	3,899	,422	89
	31 yıl ve üzeri	3,772	,495	32
	Toplam	3,846	,500	238
ÖSY	0-10 yıl	4,059	,445	11
	11-20 yıl	4,029	,546	106
	21-30 yıl	4,065	,435	89
	31 yıl ve üzeri	4,120	,494	32
	Toplam	4,056	,493	238
SYY	0-10 yıl	4,105	,432	11
	11-20 yıl	4,022	,551	106
	21-30 yıl	4,081	,475	89
	31 yıl ve üzeri	4,030	,464	32
	Toplam	4,049	,505	238

Tablo 4.7. incelendiğinde mesleğe yönelik öz yeterlik inancının ÖKY alt faktörünün *oldukça yeterli* düzeyde ($\bar{x}= 3,846$; $SS= ,500$) olduğu görülmektedir. ÖKY alt faktörünün en düşük puan sahip mesleki deneyim yılı 31 yıl ve üzeri ($\bar{x}= 3,772$; $SS= ,495$), en yüksek puan ortalamasına ise 21-30 yıl ($\bar{x}= 3,899$; $SS= ,422$) arasındır. ÖSY al faktörünün *oldukça yeterli* düzeyde ($\bar{x}= 4,056$; $SS= ,493$) olduğu görülmektedir. ÖSY alt faktörünün en düşük puan sahip mesleki deneyim yılı 11-20 yıl ($\bar{x}= 4,029$; $SS= ,546$), en yüksek puan ortalamasına ise 31 yıl ve üzeri ($\bar{x}= 4,120$; $SS= ,494$) olduğu görülmektedir. 31 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin ÖKY alt faktöründe en düşük ortalamaya sahipken ÖSY alt faktöründe en yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. SYY al faktörünün *oldukça yeterli* düzeyde ($\bar{x}= 4,049$; $SS= ,505$) olduğu görülmektedir. SYY alt faktörünün en düşük puan sahip mesleki deneyim yılı 11-20 yıl ($\bar{x}= 4,022$; $SS= ,551$), en yüksek puan ortalamasına ise 0-10 yıl ($\bar{x}= 4,105$; $SS= ,432$) arası olduğu görülmektedir. 11-20 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin hem ÖSY hem de SYY alt faktörlerinde en az puana sahip oldukları görülmektedir.

Tablo 4.8’de öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancına ilişkin Box’s M testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancına ilişkin Box's M testi analiz sonuçları

Box's M	F	df1	df2	p
29,279	1,534	18	5960,229	,069

Varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı varsayımı için Bok's M testi yapılmıştır. Bok's m testi sonucunda çalışma verilerinin varyans-kovaryans eşitliğinin sağlandığı varsayımı karşılamıştır [F (18, 5560,229) = 1,534; p>.05].

Tablo 4.9'da Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre Wilks' Lambda analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.9. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre Wilks' Lambda analiz sonuçları

Etki	Değer	F	Hipotez Sd	Hata Sd	p	Kısmi η^2	Gözlemlenen Güç
Sabit	,027	2751,979	3,000	232,000	,000	,973	1,000
Mesleki Deneyim	,960	1,073	9,000	564,778	,381	,014	,438

Bok's m testi sonucu p>.05çıkacağı için Wilks' Lambda analizi kullanılabilir. Çünkü Wilks' Lambda istatistiği en sık kullanılan Manova analizidir. Çalışmada Wilks' Lambda istatistiğine göre öğretmen öz yeterlik inançlarının mesleki öz yeterliklerinin mesleki deneyim yılına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir.

Tablo 4.10'da Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancına ilişkin Levene's testi analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.10. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancına ilişkin Levene's testi analiz sonuçları

Faktörler	F	df1	df2	p
ÖKY	1,891	3	234	,132
ÖSY	1,706	3	234	,167
SYY	,524	3	234	,666

Kovaryans matrisinin homojenliğinden söz edebilmek için bağımlı değişkenler (ÖKY, ÖSY, SYY) için varyans eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Yapılan Levene testi sonuçlarına göre öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının üç alt faktöründe de eşitliğin sağlandığı görülmektedir (p>.05).

Tablo 4.11'de Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre MANOVA analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 4.11. Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre MANOVA analiz sonuçları

Kaynak	Bağımlı		Sd	KO	F	p	Kısmi η^2	Gözlemlenen Güç
	Değişkenler	KT						
Düzeltilmiş Model	ÖKY	,482 ^a	3	,161	,638	,591	,008	,183
	ÖSY	,212 ^b	3	,071	,287	,835	,004	,105
	SYY	,212 ^c	3	,071	,274	,844	,003	,102
Sabit	ÖKY	1642,966	1	1642,966	6525,084	,000	,965	1,000
	ÖSY	1854,432	1	1854,432	7533,270	,000	,970	1,000
	SY	1846,302	1	1846,302	7154,730	,000	,968	1,000
Mesleki Deneyim	ÖKY	,482	3	,161	,638	,591	,008	,183
	ÖSY	,212	3	,071	,287	,835	,004	,105
	SYY	,212	3	,071	,274	,844	,003	,102
Hata	ÖKY	58,919	234	,252				
	ÖSY	57,603	234	,246				
	SYY	60,384	234	,258				
Toplam	ÖKY	3579,922	238					
	ÖSY	3974,661	238					
	SYY	3962,934	238					
Düzeltilmiş Toplam	ÖKY	59,401	237					
	ÖSY	57,814	237					
	SYY	60,596	237					

a. $R^2=,008$ (Düzeltilmiş $R^2=-,005$)

b. $R^2= ,004$ (Düzeltilmiş $R^2=-,009$)

c. $R^2=,003$ (Düzeltilmiş $R^2=-,009$)

Tablo 4.11. incelendiğinde öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre Manova analiz sonuçlarına baktığımızda öz yeterlik inançlarının alt faktörlerinin mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşmamaktadır ($p>,05$)

Öğretmenlerin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre MANOVA analiz sonuçları Tablo 4.7. ile Tablo 4.11. arasında verilmiştir.

4.2 ÖĞRETMENLERİN SINIFTAKİ FARKLILIKLAR İÇİN YETERLİK İNANÇLARI

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerine ilişkin betimsel analiz sonuçları tablo 4.12’de verilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerine ilişkin betimsel analiz sonuçları

	Minimum	Maksimum	\bar{X}	Ss
Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,827	,746
Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,949	,788
Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,899	,778
Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında “kültürel uyumsuzluk” yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	4,025	,717
Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetiştirme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine kayıtsız kaldığını ve zaman zaman da karışıklığa sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,924	,719
Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,974	,740

Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,840	,728
Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halindedir, sınıftan soyutlanmış durumdadır ve ekonomik olarak avantajlı yaşlıları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,962	,742
Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden, farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	4,067	,824
Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	1,000	5,000	3,995	,743
Genel	1,400	4,900	3,946	,552

Tablo 4.12. incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının *güvenirim* düzeyinde olduğu görülmektedir ($x = 3,946$; $SS = ,552$). Öğretmenlerin bu ölçek içinde en düşük puana sahip olan inançları, sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin sözlü iletişimi sürdürebilecek ve artırabilecek yöntemler kullanabilmede kendine olan güven inancıdır ($x = 3,827$; $SS = ,746$) ve *güvenirim* düzeyindedir. Öğretmenlerin bu ölçek içinde en yüksek puana sahip olan inançları, farklı dinlerden öğrencilerin olduğu bir sınıfta öğrencilerin farklılıklara saygı duymasını ve farklılıkları kabul edebilmesini geliştirebilme hususunda kendine olan güven inancıdır ($x = 4,067$; $SS = ,824$) ve *güvenirim* düzeyindedir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.13'te verilmiştir.

Tablo 4.13. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının cinsiyete göre analiz sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	Ss	df	t	p
Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançları	Erkek	121	3,934	,567	236	-,338	,736
	Kadın	117	3,959	,538			

Tablo 4.13. incelendiğinde sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama olarak bir fark görülse de istatistiksel olarak bu farkın anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Yani sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri açısından cinsiyetin belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin branş değişkenine göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.14’te verilmiştir.

Tablo 4.14. Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının branşa göre analiz sonuçları

	Branş	N	\bar{x}	Ss	df	t	p
Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançları	Sınıf	201	3,964	,511	236	1,174	,241
	Öğretmeni						
	Türkçe	37	3,848	,739			
	Öğretmeni						

Tablo 4.14. incelendiğinde sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin branş değişkenine göre aritmetik ortalama olarak bir fark görülse de istatistiksel olarak bu farkın anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t=1,174$; $p>,05$). Yani sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri açısından branşın belirleyici bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin mesleki deneyim yılına göre betimsel analiz sonuçları Tablo 4.15’te verilmiştir.

Tablo 4.15. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre betimsel analiz sonuçları

Mesleki Deneyim	N	\bar{x}	Ss
0-10 yıl	11	3,972	,447
11-20 yıl	106	3,886	,632
21-30 yıl	89	4,020	,459
31 yıl ve üzeri	32	3,931	,538
Total	238	3,946	,552

Tablo 4.15. incelendiğinde sınıfta yabancı uyruklu öğrencisi bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının mesleki

deneyim yılına göre inançlarının *güvenirim* düzeyinde olduğu görülmektedir ($x = 3,946$; $SS = ,552$). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre en düşük puan 11-20 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerdir ($x = 3,886$; $SS = ,632$). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre en yüksek puan 21-30 yıl aralığında mesleki deneyime sahip öğretmenlerdir ($x = 4,020$; $SS = ,459$).

Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterliklerinin mesleki deneyim yılına göre ANOVA analiz sonuçları Tablo 4.16’da verilmiştir.

Tablo 4.16. Sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlik inançlarının mesleki deneyim yılına göre ANOVA analiz sonuçları

	Kareler Toplamı	Df	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,877	3	,292	,956	,414
Grup İçi	71,516	234	,306		
Toplam	72,392	237			

Mesleki deneyime göre gruplar arası anlamlı bir farklılığın bulunabilmesi için $p > ,005$ olması beklenir. Ancak tablo 4.16. incelendiğinde mesleki deneyime göre gruplar arası anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > ,005$). Yani meslekteki geçen yılın sınıftaki farklılıklar için yeterlik inancını ölçmede etkili değildir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Eğitim-öğretimin kalitesini etkileyen en önemli faktörün öğretmen niteliği olduğu söylenebilir. Verimli bir öğrenme ortamının oluşması, öğretimin hedeflerine ulaşması daha çok öğretmen yeterlik ve becerilerinden etkilenmektedir. Bu noktada öğretmenin öz yeterlik inancı ile sınıftaki farklılıkları yönetme algısı büyük önem arz etmektedir. Öz yeterliğe sahip veya diğer ifadeyle öz yeterliği yüksek bir öğretmenin sınıfında öğrenciler daha yüksek düzeyde öğrenecek ve daha fazla olumlu davranış geliştirecektir. Sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliğine sahip bir öğretmenin sınıfında ise daha az istenmeyen öğrenci davranışının ortaya çıkacağı, öğrenciler arası daha fazla dayanışma sergileneceği, öğrencilerin birbirlerine, birbirlerinin farklılıklarına saygı göstereceği beklenmektedir. Anlaşılabileceği üzere öz yeterlik ve sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliği, eğitim ve öğretimin kalitesine etki eden iki önemli yeterlik alanıdır. Bu iki değişkenin de birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Öz yeterlik inancı yükseldikçe sınıftaki farklılıkları yönetme yeterlik algısının da yükseleceği beklenmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe öğretimi görevini ifa eden sınıf ve Türkçe öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançları ile sınıftaki farklılıkları yönetme yeterliği algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada, çalışmanın amacına uygun olarak ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Çalışma evreni, Kırşehir il merkezinde görev yapan, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi bulunan ve onlara Türkçe öğreten sınıf ve Türkçe öğretmenlerinden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu öğretmenler arasından basit seçkisiz yöntem ile seçilenlerden oluşmaktadır.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde sıralanabilir:

- Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki yeterlik inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu saptanmıştır. Çalışma bu sonucuyla, Toy ve Duru'nun (2016) ve Yeşilyurt'un (2013) çalışmalarıyla benzerlik arz etmektedir. Anılan çalışmalarda örneklem grubunun inanç düzeylerinin sırasıyla “oldukça yeterli” ve “yeterli” seviyelerinde olduğu anlaşılmıştır.
- Mesleki öz yeterlik “Öğrenci Katılımında Yeterlik” faktörüne ilişkin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu saptanmıştır.
- Mesleki öz yeterlik “Öğretimsel Stratejilerde Yeterlik” faktörüne ilişkin sınıf ve

Türkçe öğretmenlerinin inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu belirlenmiştir.

- Mesleki öz yeterlik inançları “Sınıf Yönetiminde Yeterlik” alt faktörüne ilişkin sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin inanç düzeylerinin *oldukça yeterli* olduğu belirlenmiştir.
- Öğretmenlerin mesleğe yönelik öz yeterlik inançlarında cinsiyete göre aritmetik olarak bir farkın olduğu ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı anlaşılmıştır. Araştırma bu sonucuyla, Akay ve Boz (2011), Akgün (2013), Kaçar ve Beycioğlu (2017), Şengül (2018) ve Yeşilyurt’un (2013) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Ancak Korkut ve Babaoğlu (2012) araştırmalarında, mesleki öz yeterlik inancının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının branşa göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında Mesleki öz yeterlik inançları “Öğrenci Katılımında Yeterlik” alt faktöründe sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çalışma bu sonucuyla Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan çalışma ile farklılık göstermektedir. Kaçar ve Beycioğlu (2017) tarafından yapılan çalışma sonucunda bağımsız değişkenlerden branşa göre ölçeğin tümü ya da alt boyutlarına göre anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu çalışmada sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir farklılığın çıkmış olmasının nedeni olarak sınıf öğretmenlerinin tüm gün aynı sınıfa giriyor olması gösterilebilir. Çünkü sınıf öğretmenleri tüm gün ve hafta boyunca aynı sınıfta, aynı öğrencilerle ders işlemektedirler. Dolayısıyla öğrencileri daha iyi tanımakta ve onları derse nasıl katabileceğini daha iyi bilmektedirler. Branş öğretmenleri ise haftada genellikle birden fazla sınıfa ve haftanın bazı günleri girmektedirler. Bu nedenle sınıf öğretmenleri kadar öğrencileri tanıyamamaktadırlar.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlik inançlarının mesleki deneyime göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Çalışma bu sonucuyla Şengül’ün (2018) çalışmasından farklılaşmaktadır.
- Öğretmenlerin öz yeterlik inançları alt faktörlerine ilişkin inançlarının mesleki deneyim değişkenine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir.
- Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri algılarının *güvenirim* düzeyinde olduğu anlaşılmıştır. Benzer olarak Akkaya, Kırmızı ve İşçi (2018) tarafından sınıf öğretmenliği ile Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları ile yapılan çalışmada, öğretmen

adaylarının çokkültürlülük yeterlik algıları oldukça yüksek bulunmuştur.

- Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri algılarının cinsiyet değişkenine göre aritmetik ortalama olarak bir fark gösterdiği ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır. Bulut ve Başbay'ın (2014) çalışmalarında da benzer bir sonuca ulaşılmıştır.
- Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri algılarının branş değişkenine göre aritmetik ortalama olarak bir fark gösterdiği ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.
- Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri algılarının mesleki deneyim değişkenine göre aritmetik ortalama olarak bir fark gösterdiği ancak bunun istatistiksel olarak anlamlı olmadığı saptanmıştır.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖKY alt faktörü ile ÖSY alt faktörü arasında *pozitif yönlü yüksek düzeyde* bir ilişki belirlenmiştir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖSY alt faktörü ile SYY alt faktörü arasında *pozitif yönlü yüksek düzeyde* bir ilişki saptanmıştır.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖKY alt faktörü ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları arasında *pozitif yönlü orta düzeyde* bir ilişki belirlenmiştir.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının ÖSY alt faktörü ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları arasında *pozitif yönlü orta düzeyde* bir ilişki saptanmıştır.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancının SYY alt faktörü ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları arasında *pozitif yönlü orta düzeyde* bir ilişki bulunmuştur.
- Öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inancı ile Sınıftaki Farklılıklara Yönelik Yeterlik Algıları arasında *pozitif yönlü orta düzeyde* bir ilişki belirlenmiştir.
- Öğretmenlik mesleki öz yeterliğinin başka değişkenlerle ilişkisinin incelediği farklı çalışmaların sonuçlarına bakıldığında ise Telef'in (2011) çalışmasında, öz yeterlik inancının tükenmişlik ile negatif ilişkili olduğu saptanmıştır.
- Chacon'un (2005) çalışmasında, öğretmen mesleki öz yeterlikleri inancı ile sınıfta kullandıkları yöntemler arasında ve öğretmenlerin deneyimleri ile öğrenci katılımı, eğitimsel stratejiler ve sınıf yönetimindeki yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

- Caprara ve diğ., (2006) yaptıkları çalışmada öğretmen öz yeterlikleri inancı ile öğretmen iş memnuniyeti arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.
- Ghasemolani ve Hashim'in (2013) yaptıkları çalışmanın sonuçları, öğretmen yeterlik algılarıyla beyan edilen dil yeterlikleri arasında olumlu bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.
- Baleghizadeh ve Javidanmer'in (2014) çalışmasında, yansıtma ile öğretmen öz yeterlik inancı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş ve öğretmenlerin yabancı bir dil olarak İngilizce öğretmesinde yansıtmanın önemli bir etkisinin olduğu tespit edilmiştir.
- Mazlum, Cheraghi ve Dasta'nın (2015) araştırmasının sonuçlarına göre, “motivasyon görevlerinin”, “uzman değerlendirmesinin”, “özerklik desteğinin” ve “öğretmen öz yeterlik inançlarının” öğrencilerin derin öğrenme yaklaşımları üzerinde dolaylı ve pozitif bir etkisi olduğu, yüzeysel öğrenme yaklaşımları üzerinde ise dolaylı ve negatif etkisi olduğu saptanmıştır.
- Sezer ve Kahraman (2017) ise çokkültürlü eğitime yönelik tutum ile kültürlerarası duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve bu iki değişken arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır.
- Kang, Kim ve Park'ın (2019) araştırmalarında, öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile kültürel zekâları arasında pozitif yönlü orta düzey bir korelasyon belirlenmiştir.

5.2. ÖNERİLER

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

5.2.1. Uygulayıcılara Öneriler

- Görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterliklere ilişkin hizmet içi eğitim seminerlerine katılımlarının sağlanması.
- Öğretmen adaylarının eğitiminde, mevcut müfredata sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlikleri geliştirecek teorik yetkinliğin kazandırılması ve uygulama etkinliklerinin konması.
- Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini “oldukça yeterli” düzeyinde algılamaları umut vericidir. Ancak geliştirilebilen mesleki yeterliklerin öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılanmasını sağlamak için eğiticiye ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin sınıftaki farklılıklara yönelik yeterliklerini “güvenirim” düzeyinde algılamaları umut vericidir. Ancak geliştirilebilen sınıftaki farklılıklara yönelik yeterliklerin öğretmenler tarafından daha yüksek düzeyde algılanmasını sağlamak için eğiticiye ve uygulamaya dönük çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki öz yeterlikleri ile sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlikleri arasında bir ilişki olduğu bulgusundan hareketle öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik gerek hizmet öncesinde gerekse iş başında mesleki öz yeterlikleri ve sınıftaki farklılıklara yönelik yeterliklerini geliştirme amaçlı eğitimler, sosyal ve kültürel etkinlikler gerçekleştirilebilir.
- Türkiye öğretmen eğitimini çokkültürlü öğretmen eğitimi noktasında değerlendirildiğinde çokkültürlü öğretmen eğitimi ile ilgili Türkiye’de bu yönden ciddi bir eksiklik olduğu görülmektedir. Aldığı yoğun göçler nedeniyle farklı kültürleri bir arada bulunduran ülkelerden biri olan Türkiye’de öğretmen eğitiminde çokkültürlülük ile ilgili bir eğitim veya dersin olmaması önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Türkiye’de her yıl on binlerce öğretmen adayı mezun olmakta ve atanmaktadır. Çoğu atandığı okullarda farklı kültürlerle karşılaşmaktadır. Çokkültürlü bir toplum olan ülkemizde öğretmen adaylarına üniversitelerde çokkültürlülükle ilgili bir ders okutulabilir.
- Hali hazırda öğretmen olanlara ise hizmet içi eğitimler ya da seminer dönemlerinde seminerler vasıtasıyla çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü öğretmenlik ile ilgili eğitimler verilebilir.
- Öğretmenlerin bu ölçek içinde en düşük puana sahip olan inançları, sınıfında yabancı uyruklu öğrencisi olan öğretmenlerin sözlü iletişimi sürdürebilecek ve artırabilecek yöntemler kullanabilmede kendine olan güven inancıdır. Öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilerle sözlü iletişim kurabilmeleri, yeni yöntemler geliştirebilmeleri ve sınıfta iletişim kaynaklı sorunların yaşanmaması için etkili iletişim kurma yöntemleri ile ilgili eğitimler verilebilir.

5.2.2. Araştırmacılara Öneriler

- Mesleki öz yeterlikler ile sınıftaki farklılıklara yönelik yeterliklerin başka değişkenlerle ilişkisini belirlemeye yönelik araştırmalar yapılabilir.
- Mevcut sonuçların genellenebilmesi için daha fazla Türkçe öğretmeniyle çalışma tekrarlanabilir.

- Farklı branşlardaki öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile sınıftaki farklılıklara yönelik yeterlikleri arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar yapılabilir.
- Yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz yeterlik inancının yüksek olduğu durumlarda öğrencilerin de öz yeterlik inancının yüksek olmasının beklendiğini göstermektedir. Buradan hareketle öğrencilerin de öz yeterlik inançları ve sınıftaki farklılıklara ilişkin yeterlik algılarını belirlemeye yönelik bir çalışma yapılabilir.
- Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan ve sadece Türkçe öğretmenlerini kapsayan, onların öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki öz yeterlik inanç düzeylerini inceleyen bir çalışma yapılabilir.
- Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe eğitimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları, aldılarsa bu eğitimin öz mesleki öz yeterlik inançlarına etkisinin olup olmadığı, eğitim alan ve almayan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki öz yeterlik inanç düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili çalışma yapılabilir.
- Sınıflarında yabancı uyruklu öğrenci bulunan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin yabancılara Türkçe eğitimi ile ilgili eğitim alıp almadıkları, aldılarsa bu eğitimin sınıftaki farklılıklar için yeterlik algılarına etkisinin olup olmadığı, eğitim alan ve almayan sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin sınıftaki farklılıklar için yeterlik algı düzeylerinin karşılaştırılması ile ilgili çalışma yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adıgüzel, M. S. (2010). Kaşgarlı Mahmut'un Türkçe öğretim yöntemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 27-35.
- Adıgüzel, O. C. ve Aslım Yetiş, V. (2022). Sınıftaki farklılıklar ile kültürel zekâ: sınıf öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ve sınıf öğretmenliği lisans programlarının analizi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(2), 701-718
- Akan, D. (2010). *Temel kavramlar ve sınıf yönetiminin kapsamı*. Celal Gülşen (Ed.), *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi içinde* (s.1-19). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akay, H., Boz, N. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının matematiğe yönelik tutumları, matematiğe karşı öz-yeterlik algıları ve öğretmen öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* Bahar 2011, 9(2), 281-312
- Akgün, Fatma. (2013). Öğretmen adaylarının web pedagojik içerik bilgileri ve öğretmen öz-yeterlik algıları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 1, 48-58
- Akkaya, N., Kırmızı, F. S., ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çok kültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308-335.
- Alathı, R. (2014). *Genel ve özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi bilgileri ile sınıf yönetimine ilişkin öz yeterliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alyılmaz, S. (2010). *Türkçede olumsuz fiillerin geniş zaman biçimbirimi*. Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5(4), 87-118.
- Ashton, P., ve Webb, R. (1986). *Making a difference: Teachers sense of efficacy and student*. New York: Longman.
- Aypay, A. (2010). Genel öz yeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Aytekin, H. (2004). *Çağdaş sınıf yönetimi yaklaşımında ideal öğretmen modeli*. Leyla Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi içinde* (s.93-104). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Balay, R. (2012). *2000'li yıllarda sınıf yönetimi*. (4.Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baleghizadeh, S. ve Javidanmehr, Z. (2014). *Exploring EFL Teachers' Reflectivity and Their Sense of Self-efficacy*. International Journal of Educational Educational Research, 5(3), 19-38.
- Balı, Ş. A. (2001). *Çok kültürlülük ve sosyal adalet, öteki ile barış içinde yaşamak*. Konya: Çizgi.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84(2), 191.
- Bandura, A. (1981). *Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy*. In Flavell, J. H., ve Ross, L. (Eds.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1982). *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. American Psychologist, 37(2), 122.

- Bandura, A. (1994). *Self-Efficacy. Encyclopedia of human behavior* (s. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Self- Efficacy in Changing Societies*. UK: Cambridge University Press. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Newyork: W.H. Freeman and Company.
- Banks, J. A. (1998). *Curriculum transformation. in James A. Banks* (Ed.), *An introduction to multicultural education*,2, 21-34.
- Banks, J.A. (1977). *Pluralism and educational concepts: A clarification*. *Peabody Journal of Education*, 54(2), 73-78.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “Ecnebilere Mahsus” Elifbâ kitabı üzerine. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 121-136.
- Başar, H. (1998) *Sınıf yönetimi*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Başbay, A., Bektaş, Y. (2009). Çok kültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 34, 30-43.
- Başbay, A., Kağnıcı, D. Y., ve Başbay, M. (2018). *Öğretmenlerin çok kültürlü yeterlik algıları ile ahlaki olgunluk/yargı ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. *Elementary Education Online*, 17(3).
- Bruner, J. S. (2009). *Actual minds, possible worlds*: Harvard University Press.
- Budin, G. (2000). Theory and history of culture *Encycopedia of Social Sciences and Humanities: Culture, Civilization and Human Society in Encyclopedia of Life Support Systems (EOLSS)*.
- Bulut, C., Başbay, Alper. (2014). Öğretmenlerin Çok kültürlü Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 957-978
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., ve Malone, P. S. (2006). *Teachers' selfefficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chacon, C. T. (2005). *Teacher' perceived efficacy among efl teachers in middle schools in venezuela*. *Teaching and Teacher Education*, 21(3), 257–272.
- Christensen, L. B., Burke Johnson, R., ve Turner, L. A. (2014). *Research Methods, Design, and Analysis (12th Ed.)*. Boston: Pearson Education.
- Cırık, İ. (2008). Çok kültürlü eğitim ve yansımaları. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*. 34, 27-40.
- Cogan, J. J. ve Pederson, P. V. (2001). *The development of civic values: case study of the United States of America*. *International Journal of Educational Research*, 35, 61-76.
- Cohen, J. (1977). *Statistical power analysis for the behavioral sciences (Rev. Ed.)*. New York: Academic.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education (6th Ed.)*. London: Routledge.
- Cousins, J. B., ve Walker, C. A.(2000).Predictors of educators' valuing of systematic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation (Special Issue)*, 25-53.

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson Education.
- Çakıroğlu, J., Özkan, Ö., ve Tekkaya, C. (2002). *Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerinin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-Yeterlik İnançları*. V. Fen ve Matematik Kongresi Bildiriler Kitabı (s. 1300-1304).
- Çalık, T. (2004). *Sınıf yönetimi ve özellikleri*. Leyla Küçükahmet (Ed.), Sınıf yönetimi içinde (s.1-10). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çalışkan, H., ve Gençer, R. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya’da Eğitim Araştırmaları Kongresi, 52.
- Çankır, B. (2016). Geri Bildirimin Araştırma Görevlilerinin Öz-Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi. *İş ve İnsan Dergisi*, 3(1), 21-30. Doi: 10.18394/iid.98446
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). *The development and validation of a Turkish version of teachers’ sense of efficacy scale*. Eğitim ve Bilim (Education and Science) 30(137), 74-81.
- Çelik H. (2008). Çokkültürlülük ve Türkiye’deki Görünümü. *Uludağ Üniversitesi Fen–Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 2(15) 319-332
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel.
- Çınar, Ğ. (2010). *Birleştirilmiş sınıflarda sınıf yönetimi*. Çavuş Şahin (Ed.), *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim içinde* (s.151-177). Ankara: Pegem Akademi.
- Çubukçu, Z., Girmen, P. (2007). Öğretmen Adaylarının Sosyal Öz-Yeterlik Algılarının Belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1).
- Demir, S. (2012). *Çokkültürlü Eğitimin Erciyes Üniversitesi Öğretim Elemanları İçin Önem Derecesi*. International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic,7(4),s.1454-1475.
- Demirtaş, Z., Kahveci, G. (2010). Öğrenci algılarına göre 4. ve 5. Sınıf Öğretmenlerinin sınıf yönetimi yeterlikleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010), 18-29
- Deniz, S., Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1838-1859.
- Doğruöz, İ. (2008). *Planning of Time Management on Goal Setting. An Application for Managers in Different Sectors* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 221184).
- Durmaz, Ş., Ören, K. (2017). Öz Yeterlik ve Özgüvenin İşgücü ve İstihdama Etkisine Bir Bakış. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(1), 109-120. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/aksarayiibd/issue/34899/292836>
- Egelioğlu Çetişli, N., Işık, G., Özgüven Öztornacı, B., Ardahan, E., Özgürsoy Uran, N., Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(24), 87-96.
- Enochs, L. G., Riggs, I. M. (1990). “*Further Development of an Elementary Science Teaching Efficacy Belief Instrument: A Preservice Elementary Scale*”. *School Science and Mathematics*, 90/8, 694.

- Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69
- Erdamar, G., Demirkan, Ö., Saraçoğlu, G. ve Alpan, G. (2017). Lise Öğretmenlerinin Yaşam boyu Öğrenme Eğilimleri ve Eğitsel İnternet Kullanma Öz Yeterlik İnançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 636-637. doi: 10.17240/aibuefd.2017.17.30227-326590
- Ford, M. E. (1992). *Motivating Humans goals, emotions and personel agency beliefs*. London: Sage Publications
- Fraenkel, J. R., ve Wallen, N. E. (2009). *How to design and evaluate research in education (7th ed.)*. PA: McGraw-Hill.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Gay, G. (1994). A synthesis of scholarship in multicultural education.
- Gay, G. (2014). Kültürel Değerlere Duyarlı Eğitim (H. Aydın, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gezer, M., İlhan, M. (2016). Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği'nin Türkçe Uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt:13-2, Sayı:25, 2016-1, s.187-200*.
- Ghasemolani, F., ve Hashim, F. B. (2013). *Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Their English Language Proficiency: A study of Nonnative EFL Teachers in Selected Language Centers*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 890-899.
- Gibson, S., ve Dembo, M. (1984). *Teacher efficacy: A construct validation*. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. k., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). *Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence and future directions*. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Göçer, A., Tabak, G., Cokun, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kaynakçası. TÜBAR XXXII*, 74.
- Gökalp, Z. (1964). *Hars ve medeniyet*. İstanbul: Balkanoğlu Matbaacılık Şti.
- Gözüm, S. (1999). Öz-Etkililik-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Yapı Geçerliliği: Öz-Etkililik-Yeterlik ile Stresle Başa Çıkma Algısı Arasındaki İlişki. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*.
- Gül, V. ve Kolb, S. (2009). Almanya'da Yaşayan Genç Türk Hastalarda Kültürel Uyum, İki Kültürlülük ve Psikiyatrik Bozukluklar. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 20(2), 138-143.
- Gülbahar, B., Sıvacı, S. Y. (2018). Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri ile Sınıf Yönetimi Yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal of Education Faculty)*, 2018; 15(1):268-301, <http://efdergi.yyu.edu.tr> <http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.69>
- Gülpınar, A. (2018). *Okul Yöneticilerinin Özyeterliklerine İlişkin Algılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 519903).

- Hechter, R. P., 2011, *Changes in preservice elementary teachers' personal science teaching efficacy and science teaching outcome expectancies: The influence of context*. Journal of Science Teacher Education, 22(2), 187-202.
- Hettie, J. (2009). *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York, NY: Routledge.
- <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378287.pdf> (10/10/2022)
- <https://www.kolaykampus.com/blog-detay/algı-nedir-ozellikleri-neler> (10/10/2022)
- İlkan, A. H. (2007). *Öğretmenlerin Mesleki ve Kişisel Yeterliklerinin Eğitim Üzerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara: Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnel Ekici, D. (2018). Development of Pre-Service Teachers' Teaching SelfEfficacy Beliefs Through an Online Community of Practice. *Asia Pacific Education Review* 19, 27–40.
- Kaçar, T., Beycioğlu, K. (2017). *İlköğretim öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Elementary Education Online, 2017; 16(4): 1753-1767
- Kaçar, Tuğçe (2016). *İlköğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil.
- Kang, H. S. T., Kim, E. J., ve Park, S. (2019). *Multicultural teaching efficacy and cultural intelligence of teachers*. International Journal of Educational Management.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler ve Teknikler*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karlı, M. D., Güven, S. (2011). *Öğretmen Yetiştirme Politikaları. S.A. Kilimci (Editör).Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi, s.53-83
- Kavrayıcı, C., Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Yıl: 8, Sayı: 23, Ağustos 2016
- Kaymakcan, R. (2006). *Çokkültürlülük, eğitim, kültür ve din eğitimi*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Kitsantas, A. (2011). *Teacher efficacy scale for classroom diversity (Tescd): A Validation Study*. Retrieved from <http://www.ugr.es/~recfpro/rev161ART3en.pdf>
- Korkut, K., Babaoğlu, E. (2012). *Sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançları*.
- Krows, A. J. (1999). *Preservice teachers' belief systems and attitudes toward mathematics in the context of a progressive elementary teacher preparation program* (Doctoral dissertation).
- Küçükylmaz, A., Duban N. (2006). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretimi Öz-Yeterlik İnançlarının Arttırılabilmesi İçin Alınacak Önlemlere İlişkin Görüşleri, *Yüzüncü Yıl Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-23.
- Mahasneh, A. M., Gazo, A. M., ve Al-Adamat, O. A. (2019). *Cultural Intelligence of the Jordan Teachers and University Students from the Hashemite University: Comparative Study*. European Journal of Contemporary Education, 8, 303–314.

- Mazlum, F. Cheraghi, F. Dasta, M. (2015). *English Teachers' Self-efficacy Beliefs and Students Learning Approaches: The Role of Classroom Structure Perception*. International Journal of Educational Psychology, 4(3), 305-328.
- Mcdonnough, J. T. ve Matkins, J. J., 2010, *The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice*. School Science and Mathematics, 110 (1), 13-23.
- MEB (2019b). *Türkiye'de Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilere İlişkin Yönetmelik*.
- Mehmood, N. (2019). *Factors Impacting EFL Teachers' Self-efficacy: A Theoretical Perspective*. English Language Teaching, 12(4), 39-48.
- Milner, H. R. (2002). *A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-Efficacy and Persistence through "Crisis" Situations: Theoretical and Practical Considerations*. The High School Journal, 86(1), 28-35.
- Mwonga, C. (2005). *Multicultural education: New path toward democracy, reenvisioning*. Education and Democracy, 15, 1-16.
- Onur Sezer, G., Bağçeli Kahraman, P. (2017). Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çok kültürlü Eğitime Yönelik Tutumları ile Kültürlerarası Duyarlılıkları Arasındaki İlişki: Uludağ Üniversitesi Örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2017; 13(2): 550-560
- Parekh, B. (2002). *Çokkültürlülüğü Yeniden Düşünmek; Kültürel Çeşitlilik ve Siyasi Teori*. Bilge Tanrıseven (Çev.), Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Polat, İ., Kılıç E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2013,Cilt:X, Sayı:1,352-372
- Polat, S. (2009). *Öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik kişilik özellikleri*. International Online Journal of Educational Sciences, 2009, 1 (1), 154 – 164.
- Rabo, A. (2011). *İsveçte Öğretmen Eğitimini Yeniden Düzenlemek: "Çeşitlilik" Paradoksları*. M.Carlson, A.Rabo,F. Gök (Editörler). *Çokkültürlü Toplumlarda Eğitim: Türkiye ve İsveç'ten Örnekler*. İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları, s.25-46
- Reiter, A. ve Davis, S. N. (2011). *Factors influencing pre-service teachers' beliefs about student achievement: Evaluation of a pre-service teacher diversity awareness program*. Multicultural Education, 18 (3), 41-46
- Schunk, D. H. (2014). *Öğrenme teorileri: Eğitimsel bir bakış*. (M. Şahin, Çev.) Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., ve Gunn, T. P. (1986). *Self-efficacy and skill development: Influence of task strategies and attributions*. The Journal of Educational Research, 79(4), 238-244.
- Sezer, G. O., ve Kahraman, P. B. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çok kültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: *Uludağ Üniversitesi örneği*. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 550- 560.
- Sinagatullin, I. M. (2003). *Constructing Multicultural Education in a Diverse Society*. London: The Scarecrow Press, Inc.

- Sökmen, Y. (2018). *Sınıf Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik, Özerklik, İş Memnuniyeti, Öğretmen Katılımı Ve Tükenmişliği Arasındaki İlişki: Bir Model Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.
- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Şengül, K. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Afganistanlı Özbek Türklerinin Türkiye Türkçesine yönelik görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(2), 91-100.
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğretenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Telef, B. B. (2011). *Öğretmenlerin öz-yeterlikleri, iş doyumları, yaşam doyumları ve tükenmişliklerinin incelenmesi*. Elementary Education Online, 10(1), 91-108.
- Tezcan, Mahmut. (2012). *Eğitim Sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tok, M., ve Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147.
- Top, E. D., Ünsal Avdal, E. (2016). Hemşirelik öğrencilerinin empati düzeylerine göre kültürlerarası duyarlılıkları. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 27-33.
- Toy, S. N., Duru, S. (2016). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması. *Ege Eğitim Dergisi* 2016(17) 1: 146-173
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). *Teacher efficacy: capturing elusive construct*. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.
- Turan, S. (2006). *Sınıf yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Turcan, H. G. (2011). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları ile İş Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 294151).
- Ural, A. (2011). *Öğretmenlik Eğitimine İlişkin Bir Model Önerisi*. S.A. Kilimci (Editör). *Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme*. Ankara. Pegem Akademi,
- Villages, A. M., Lucas, T. (2002). *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum*. Journal of Teacher Education, 53, s.20-32.
- 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.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Bahar-2013 Cilt:12 Sayı:45 (088-104)
- Yılmaz, M., Köseoğlu, P., Gerçek, C., Soran, H. (2004). Yabancı Dilde Hazırlanan Bir Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(27).

EKLER

EK 1. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni

EK 2. Ölçeklerin Kullanım İzinleri

EK 3. Yeterlik İnanç Ölçeği

EK 4. Etik Kurul Kararı



EK 1. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-605.01-50179694
Konu : Salih ŞENTÜRK
Araştırma İzni

24.05.2022

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 13.05.2022 tarih ve 49805849 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Salih ŞENTÜRK'ün "Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bazı Yeterlilikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırmayı il merkezdeki resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere uygulaması ile ilgili Valilik Makamının 23.05.2022 tarih ve 50128828 sayılı onayı yazımız ekinde gönderilmiştir.

Gereğini arz ederim.

Hakan GÜRİÇİN
İl Milli Eğitim Müdürü V.

EK: 1 Valilik Onayı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez/KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF

E-Posta: kirschirmem@meb.gov.tr

Uyruan : Vazir Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Keş Adresi : meb@ihaf1.kep.tr

İnternet Adresi: kirschirmeh.gov.tr

Faks:3862131003

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakosge.meb.gov.tr> adresinden 255d-1cd9-3710-8a3d-0a8f koda ile teyit edilebilir.

EK 1. Kırşehir Milli Eğitim Müdürlüğü Uygulama İzni



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-24512418-165.01-50128828
Konu : Salih ŞENTÜRK
Araştırma İzni

23/05/2022

VALİLİK MAKAMINA

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 13.05.2022 tarih ve 420954 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Salih ŞENTÜRK'ün "Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bazı Yeterlilikleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi" konulu araştırmayı yapma isteği bildirilmektedir.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi öğrencisi Salih ŞENTÜRK'ün; söz konusu araştırmayı, il merkezdeki resmi ilkököl ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlere, Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 21.01.2020 tarih 1563890 sayılı (2020/2 nolu genelge) emirleri doğrultusunda araştırmanın denetimi okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre ve araştırmacının sorumluluğunda müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş araştırma formlarının uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Hakan GÜRİÇİN
İl Milli Eğitim Müdürü V.

OLUR

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : yenice mahallesi 182. sok. no:2 pk:40100 Merkez:KIRŞEHİR

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ehys>

Telefon No : 0 (386) 213 51 50
E-Posta: kirschirmem@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Sevim AKGÜL-ŞEF
Ursan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: kirschirmeb.gov.tr Faks:3862131003

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 10a7-61bb-3f5c-b4f6-7e75 koda ile teyit edilebilir.

EK 2. Ölçeklerin Kullanım İzinleri



Salih ŞENTÜRK

Alıcı: jaleus ▾

Sayın Jale ÇAKIROĞLU,
Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.
Yapacağım tez çalışmasında sizin tarafınızdan uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği"ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.

Sizden haber bekliyorum ve iyi çalışmalar diliyorum.

Salih ŞENTÜRK
Ahi Evran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi AD
Kırşehir



Jale Cakiroglu <jaleus@metu.edu.tr>

Alıcı: ben ▾

Salih merhaba,

Öğretmen Özyeterlik Ölçeğini tez çalışmasında kullanabilirsin. Ekte ölçeğe ilgili bilgiye ulaşabilirsin. Çalışmada başarılar diliyorum.

Prof. Dr. Jale Çakıroğlu

ODTÜ Eğitim Fakültesi



Salih ŞENTÜRK

Alıcı: melehatgezer ▾

Sayın Melehat GEZER,
Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı bölümünde yüksek lisans yapmaktayım.
Yapacağım tez çalışmasında sizin tarafınızdan uyarlanan "Sınıftaki Farklılıklar İçin Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği"ni kullanmak için izninizi rica ediyorum.

Sizden haber bekliyorum ve iyi çalışmalar diliyorum.

Salih ŞENTÜRK
Ahi Evran Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Türkçe Eğitimi AD
Kırşehir



melehat gezer

Alıcı: ben ▾

Ölçeği memnuniyetle kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

5 Eki 2021 Sal 21:35 tarihinde Salih ŞENTÜRK

şunu yazdı:

EK 3. Ölçeklerin Kullanım İzinleri

Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğretmen;

- Öğretmenlerin *Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri* öğretmen profilini belirlemek için oldukça önemlidir. Bu düşünceden hareketle siz öğretmenlerin görüşleri “Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlilikleri Ölçeği” ve “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlilik İnancı Ölçeği” ölçeklerinde yer alan toplam 34 madde ile betimlenmeye çalışılacaktır.
- Bu ölçeklerden elde edilecek veriler, sizlerin yalnızca *Yeterlilik Algı Düzeyleri*’ni belirlemek için kullanılacak, başka hiçbir amaç için ölçek sonuçlarından yararlanılmayacaktır.
- Her bir maddeyi dikkatli bir şekilde okuduktan sonra, yeterlilik algılarına ilişkin düşüncelerinizi ne oranda yansıttığını ilişkin size verilen cevap kağıdını (maddenin karşısında ayrılan yere) aşağıda verilen örnekteki gibi işaretleyiniz.

ÖRNEK	Kesinlikle	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle
Derslerdeki konuların içeriği önemlidir.	()	()	<input checked="" type="radio"/>	()	()

- Vermiş olduğunuz içten, doğru cevaplar ve cevapsız madde bırakmamakta gösterdiğiniz özen, araştırma açısından çok önemlidir.
- Size verilen cevap kağıdı (ölçek) üzerine isim yazmanız **gerekmemektedir.**

1. Cinsiyetiniz: O Erkek O Kadın
2. Yaşınız:
3. Branşınız: O Sınıf Öğretmeni O Türkçe Öğretmeni
4. Mezun olduğunuz lisans programı:
5. Eğitim durumunuz (en son mezuniyetiniz):
O Ön lisans O Lisans O Yüksek Lisans O Doktora
6. Mesleki Deneyiminiz: (yıl)
7. Görev yeriniz:
O Şehir merkezi O İlçe merkezi O Kasaba O Köy

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnancı Ölçeği	Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli
Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derslere az ilgi gösteren öğrencileri, motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Sınıftaki Farklılıklar için Öğretmen Yeterlikleri Ölçeği	Hiç Güvenmem	Güvenmem	Kısmen Güvenirim	Güvenirim	Çok Güvenirim
Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Ders anlatırken, öğretim materyalinin kavranmasını ve sınıf içinde etkin tartışmaların yapılmasını sınırlandıran bazı sözlü iletişim sorunlarıyla karşılaşıyorsunuz. Sınıf içinde sözlü iletişimi arttırabilecek ve sürdürebilecek stratejileri kullanabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Farklı etnik kökenlerden öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Sınıf içi tartışmalar sırasında bu etnik köken ile ilgili sorunlar öğrenciler arasında anlaşmazlıklara sebep olabilir. Öğrencilerinizin etnik köken açısından ön yargılı olmadan bu konuları tartışabileceği bir öğretim ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kız ve erkek öğrenci sayılarının yaklaşık olarak birbirine eşit olduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Birçok kız ve erkek öğrencinin cinsiyet ile ilgili sahip oldukları şemalara uygun olmayan etkinlikler, akademik görevler ve rollerde yer almayı reddettiğini fark ettiniz. Öğrencilerinizin geleneksel olmayan cinsiyet kalıplarına bağlı kalmalarını teşvik edecek bir sınıf ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Farklı kültürlerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizin birçoğunun kendi kültürleri ile okul kültürü arasında “kültürel uyumsuzluk” yaşadığını fark ettiniz. Örneğin, öğrencilerinizden bazılarının sınıfta hangi davranışın uygun olduğuna dair farklı ölçütlere sahip olması gibi. Öğrencilerinizin okul ortamına başarılı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Akademik başarısızlık riski taşıyan farklı eğitim ve yetişme durumuna sahip öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerin özsaygılarının düşük olduğunu, okul etkinliklerine kayıtsız kaldığını ve zaman zaman da karışıklığa sebebiyet veren davranışlar sergilediğini fark ettiniz. Öğrencilerin sınıf içi görevlere katılmalarını teşvik edecek kültürel bağlam ile ilgili etkinlikleri geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Gelenekleri, görenekleri, adetleri, değerleri ile dini inançları açısından farklılık gösteren ve farklı etnik kökenden gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Öğrencilerinizden bazılarının diğer öğrencilerin farklılıklarına hoşgörülü davranmakta sorun yaşadığını fark ediyorsunuz. Öğrencilerinize kültürel farklılıklara yönelik farkındalık ve anlayış kazandıracak fırsatlar sunabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Kültürel farklılıkları olan bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Etnik kökenleri farklı olan öğrencilerinizin değişik öğrenme yöntemlerini (yazılı, işitsel gibi) tercih ettiğini fark ettiniz. Örneğin, okuma ödevi verildiğinde; öğrencilerinizden bazıları sadece okumak yerine, ödevi kasetten de dinleyerek yapmayı tercih ediyor. Öğrencilerinizin öğrenme tercihlerine uygun bir öğrenme ortamı oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Çeşitli sosyo-ekonomik ortamlardan gelen öğrencilerin bulunduğu bir sınıfta öğretmenlik yapıyorsunuz. Bu öğrencilerden bazılarının akademik başarıya yönelik beklentileri daha düşük düzeyde, derste sıklıkla uyku halindedir, sınıftan soyutlanmış durumdadır ve ekonomik olarak avantajlı yaşlıları tarafından reddediliyorlar. Öğrencileriniz arasında sosyal etkileşimi teşvik edecek olumlu bir ortam oluşturabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Derste, din ile ilgili bir ünite işliyorsunuz. Öğrencilerinizin dini inançları büyük oranda çeşitlilik gösterdiğinden, farklı dini inançlarla ilgili sınıf tartışmaları yapılması zorlayıcı bir görev olabilir. Öğrencilerinizde dini farklılıkları kabul etme ve bu farklılıklara saygı duyma davranışlarını geliştirebilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
Kültürel ortamları (değerler, normlar, okuldan beklentiler gibi) okuldan ve topluluktan büyük ölçüde farklılık gösteren - öğrencilere ders veriyorsunuz. Aslında, bazı zamanlar beklentileriniz öğrencilerinizin kişisel inanç ve değerleriyle çatışabiliyor. Öğrencilerinizin okuldaki öğretim programlarının kendi kültürel ortamları ve hayattaki ihtiyaçlarıyla ilişkili olduğunu anlamalarını sağlayabilme konusunda kendinize ne kadar güvenirsiniz?	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

EK 4. Etik Kurul Kararı



KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Salih ŞENTÜRK		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	29.11.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bazı Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Dekanlığı Makam Odası	23.12.2021	11:30
Karar No	Karar Tarihi	23.12.2021	
	Karar No	2021/9/8	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Salih ŞENTÜRK'e ait "Yabancılara Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Bazı Yeterlikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmesinde kabulüne, ancak YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi 4. Maddesinin 2/g fıkrasına göre araştırma verilerinin yayımlanabilmesi için araştırma yapılan kurumdan resmi izin alınması sorumluluğunun araştırmacıya ait olduğuna **oy birliğiyle karar verilmiştir.**

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

ÖZ GEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Salih ŞENTÜRK

Taranmış
Fotoğraf (isteğe bağlı)

(3.5cm x 3cm)

Eğitim Durumu

Lisans : Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği

Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi, Sosyoloji

Yüksek Lisans: AEÜ, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Isparta Sücüllü İlköğretim Okulu	2006-2009
Kırşehir Mehmetçik İlköğretim Okulu	2009-2013
Kırşehir Çiçekdağı İmam Hatip Ortaokulu	2013-2015
Kırşehir Öğretmen Ömer Aydın Ortaokulu	2015-(Halen)

Yayınlar :

Şentürk, S. ve Gülbahar, B. (2022). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Öz Yeterlikleri İle Sınıftaki Farklılıklar Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. Baskent International Conference On Multidisciplinary Studies-III held on September 23-25, 2022 / Ankara, Türkiye