

Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Correlation Between Teachers' Self-Efficacy And Their Teaching-Learning Conceptions

Gürbüz OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

İjlal OCAK

Afyon Kocatepe Üniversitesi Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitim Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

M. Damla KUTLU KALENDER

Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Doktora Öğrencisi, Afyonkarahisar, Türkiye

Makale Geliş Tarihi: 28.06.2016

Yayına Kabul Tarihi: 09.03.2017

Özet

Bu araştırmanın amacı, öz-yeterlilik algıları ile öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkinin belirlenmesidir. İlişkisel tarama modelinde desenlenen araştırmanın örneklemi, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan 357 ilkokul ve ortaokul öğretmenleri oluşmaktadır. Çalışmanın veri toplama araçları olarak "Öğretmen yeterlilik ölçeği" ile "öğretme-öğrenme anlayışları ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ve çoklu regresyon analizi kullanılmıştır. Yapılan çalışmada Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi sonucunda, öğretmenlerin bireysel faktörler öz- yeterlilik algıları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında pozitif yönde anlamlı ilişki, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ilişki olmadığı; dışsal faktörler öz- yeterlilik algıları ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki, geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki görülmüştür. Çoklu regresyon analizi sonucunda da öğretme-öğrenme anlayışlarının öz-yeterlilik algılarının anlamlı birer yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öz-yeterlilik, öğretme-öğrenme anlayışları, öğretmen

Abstract

The aim of this study was to find out the correlation between teachers' self-efficacy and their teaching-learning conceptions. The study was designed as relational survey model. The sampling of the study consists of 357 primary and secondary teachers in 2015-2016 academic year in Afyonkarahisar. The "Teacher Efficacy Scale" and "Teaching-Learning Conceptions Scale" were used for data collection. . In the analysis of the data, descriptive statistics, Pearson

Product-Moment Correlation Coefficients and multiple regression were employed. Pearson's moments correlation analysis indicated that there was a significant positive correlation between teachers' individual factors self-efficacy and their constructivist teaching-learning conception. Also, it was found that there wasn't correlation between teachers' individual factors self-efficacy and their traditional teaching-learning conception. And, it was found out that there was a significant negative correlation between teachers' external factors self-efficacy and their constructivist teaching-learning conception. Also, it was found that there was a significant negative correlation between teachers' external factors self-efficacy and their traditional teaching-learning conception. Regression analysis showed that teachers' teaching-learning conceptions predicted their self-efficacy significantly.

Keywords: *Self-efficacy, teaching-learning conceptions, teachers.*

1. Giriş

Öz-yeterlik kavramı ilk olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda kullanılmıştır. Bu kurama göre bireyin davranışları bireyin çevresi ve zihinsel yetenekleri ile öz-yeterlik algısı sonucu oluşur. Bireyin belli bir performansı göstermek için yapılması gereken faaliyetleri planlayıp başarılı bir şekilde yapma durumuna ilişkin kendine ait yargılarına öz-yeterlilik denir (Bandura,1986). Öz-yeterlilik bireyin yeteneklerinin bir sonucu değil aksine bireyin yeteneklerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılar ürünüdür ve bu yargılar bireyin doğrudan kendi yaptığı ve başarılı veya başarısız etkinlikler sonucu elde edilen bilgilerden oluşabileceği gibi dolaylı yaşantılardan da elde edilebilir (Senemoğlu,2015). Öğretmenlerin belli bir durum karşısında öğretim durumlarını ne seviyede kullanabildiklerine ilişkin bireysel inançları ise öğretmen öz-yeterliliği olarak tanımlanır (Gavora,2011). Bandura (1994)'ya göre öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenebilmesi için daha fazla emek harcar, hedeflerine ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve onları yapacakları işlerde başarılı olacağına dair teşvik edici davranışlarda bulunur. Dolayısıyla öğretmenlerin öz-yeterlilik algısı öğrenci başarısının artmasında, öğrencilerin derse karşı tutumlarının değişmesinde ve sınıf içinde olumlu davranışların gelişmesine katkı sağlayabilir. Bu katkı ise öğretmenin tercih ettiği öğretim ve öğrenme anlayışıyla ilgilidir.

Öğretim ve öğrenme anlayışları, öğretmenlerin tercih ettikleri öğretim ve öğrenme yolları ile ilgili düşünceleri hakkında bilgiler verir. Bu düşünceler, öğretim ve öğrenmenin anlamını ve öğretmenin ve öğrencilerin görevlerini içerisine almaktadır (Aypay, 2011; Chan ve Elliott, 2004). Diğer bir ifade ile; öğretim öğrenme anlayışı, öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecindeki fikirleridir (Chan, 2003). Eğitimde meydana gelen değişimler ve gelişmeler doğrultusunda birbirinden farklı iki öğretim- öğrenme anlayışı oluşmuştur. Bunlar geleneksel ve yapılandırmacı öğretim-öğrenme anlayışları olarak ifade edilebilir (Aypay, 2011; Bıkmaz, 2011; Chen ve Elliot, 2004; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011). Öğretmenlerin öğretim ve öğrenme anlayışlarındaki yönelimlerle ilgili aşağıda bazı bilgilere yer verilmiştir.

Yapılandırmacı öğrenme, bireyin yeni karşılaştığı bilgiyi önceden edindiği tecrü-

belir dâhil her türlü bilgiyle ilişkilendirmesi anlayışına dayanır (Thomas ve Barbara, 2005). Öğrenme sürecinde, bireyler kazandıkları yeni bilgilere özgün anlamlar vermektedirler. Dolayısıyla bireyin öğrenmesi, kendisine sunulan bilgilerin ham biçimiyle değil, kendi zihninde yapılandığı biçimiyle gerçekleşmektedir (Özden, 2008). Yapılandırmacı öğrenme-öğretme süreci, önceden hazırlanmış içeriğin doğrudan aktarımını esas alan geleneksel öğretimin aksine, öğrenmenin kolaylaştırılmasını ve öğrenme sürecinde öğrenenlerin yeni bilgileri içselleştirmesini, değiştirmesini, yeniden şekillendirmesini ve böylece kendi görüşlerini oluşturmalarına yardım edilmesini esas alır (Brooks ve Brooks, 1999). Dolayısıyla yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğretmenin yerine öğreneni merkeze alır ve öğrenme etkinliğini gerçekleştiren bireyin kendisi olduğu için birey burada aktif rol oynar (Yaşar, 1998). Dolayısıyla öğretmenler, öğrenenlerle karşılıklı etkileşim kurarak öğrencilerine rehberlik eder ve zorlandıklarında onlara yardımcı olacak şekilde etkinlikleri organize eder.

Öğretme-öğrenme anlayışlarından olan geleneksel anlayış ele alındığında ise, sınıfta öğretmenlerin bilgi kaynağı olarak sadece kendilerini görmesi, bilgilerini öğrencilerine aktarması ve öğrencilerin bu bilgileri inceleyip araştırmadan kesin bilgiler olarak kabul edip almalarını dile getirmektedir (Brooks ve Brooks, 1999; Özden, 2008; Senemoğlu, 2015). Geleneksel anlayışa göre öğretmen bilgi aktarıcısı, öğrenci ise bilgi alıcısıdır. Bu yaklaşımda öğretmenler öğrenciyi pasif olarak gördükleri için sınıf içerisinde öğretmen merkezli öğretim stratejileri kullanırlar (Senemoğlu, 2015). Öğretmen, öğretme ortamını kendisi yönetmekte ve otoritenin sadece kendisinde olmasını istemektedir. Öğrencinin bilgiyi anlamlandırmasının aksine ezber ön plana çıkar. Bu yaklaşım öğrencinin aktarılan bilgiyi alması esasına dayanır.

Sonuçta, öz-yeterlilik algısı ve öğretme-öğrenme anlayışları ile ilgili pek çok sayıda araştırma yapılmış olmasına rağmen, bu iki değişkenin birlikte ele alınarak incelendiği bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde bazı çalışmaların öz-yeterlilik algısına odaklandığı (Burmabıyık, 2014; Campbell, 1996; Chan, 2003; Erden, 2007; Dönmez, 2011; Gençtürk, 2008; Güvenç, 2011; Özata, 2007; Özder, 2011; Pajares ve Miller, 1997; Karademir, 2012; Saraç, 2008; Schriver ve Czerniak, 1999; Solar Şekerci, 2011; Şensoy, 2004; Yeni Palabıyık, 2013;) bazı çalışmaların ise öğretme-öğrenme anlayışlarına odaklandığı (Aypay, 2011; Baş ve Beyhan, 2013; Baş, 2014; Bıkmaç, 2011; Chan ve Eliot, 2004; Chan, 2003; Cheng, Chan, Tang ve Cheng, 2009; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011; Aydın, Tunca ve Alkın Şahin, 2015) araştırmalara rastlanılmaktadır. Bu nedenle, birbirini etkilediği öngörülen bu iki değişkenin birlikte ele alınarak incelenmesinin oldukça anlamlı olacağı düşünüülerek, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında ilişkinin belirlenmesine gereksinim duyulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi belirlemektir.

Araştırmanın Problemi

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri nasıldır?
2. Öğretmenlerinin öz-yeterlilik ve öğretme-öğrenme anlayışları algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları öz-yeterlilik algılarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?
4. Öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları üzerinde;
 - Cinsiyet ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
 - Okul türü ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
 - Mesleki kıdem ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
 - Eğitim durumu ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
 - Branş ve öğretme-öğrenme anlayışlarının ortak etkisi var mıdır?

2. Yöntem

Bu araştırma, ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişimin varlığını veya değişimin derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Cohen, Cohen, West ve Alken, 2003).

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında Afyonkarahisar ilinde görev yapan ilkökul ve ortaokul öğretmenleri oluşturmaktadır. Afyonkarahisar ili Millî Eğitim Müdürlüğü'nden edinilen bilgilere göre çalışma evreni toplam 3331 ilkökul ve ortaokul öğretmenini kapsamaktadır. Araştırmanın örneklem sayısını belirlemek için Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2011)'de geliştirdiği örneklem büyüklüğü miktarından yararlanılmıştır. Çalışma evreninde ilkökul ve ortaokul öğretmeni olan 3331 kişi olduğu için, örneklem $\alpha = 0.05$ hata payı için 357 örnek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örnekleme çalışması evreninden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Öğretmenlerin % 59.7'si kadın (n=213), % 40,3'ü erkektir (n=144). Öğretmenlerin kıdemleri; % 39.5'i 1-5 yıl arasında (n=141), % 30.5'i 6-10 yıl arasında (n=109), % 14.6'sı 11-15 yıl arasında (n=52), % 15.4'ü ise 16 ve üstünde (n=55) kıdeme sahiptir. Çalıştıkları okul türü bakımından öğretmenlerin, % 34.2'sinin (n=122) ilkökul, % 65.8'inin (n=235) ortaokul öğretmeni olduğu görülmüştür. Mezuniyet durumu bakımından; % 2.'sinin (n=7) önlisans, % 86.8'inin (n=310) lisans, % 10.9'unun (n=39) yüksek lisans ve % 0.3'ünün (n=1) doktora düzeyinde eğitime sahip olduğu görülmüştür. 16 farklı alanda branşlar dağılım gösterdiği için frekans ve yüzdelik dağılımları yazılmamıştır.

Veri Toplama Araçları

Yapılan bu çalışmada veri toplama araçları olarak “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” ile “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda verilmektedir.

Öz-Yeterlik Ölçeği

Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından yeniden gözden geçirilen ve Türkçe uyarlaması Diken (2005) tarafından yapılan “Öğretmen Yeterlilik Ölçeği” 16 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Bireysel Faktörler ve Dışsal Faktörler olmak üzere iki faktörden oluşmaktadır. Ölçeği oluşturan iki faktör toplam varyansın %37.92’sini açıklamaktadır. Birinci faktör toplam varyansın % 18.99’unu, ikinci faktör ise toplam varyansın %18.93 ‘ünü açıklamaktadır. Ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı 0.71 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutları ise; birinci alt boyut (bireysel faktörler) için Cronbach Alpha katsayısı 0.71 ve ikinci alt boyut (dışsal faktörler) için Cronbach Alpha katsayısı 0.73 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 80, en düşük puan ise 16’dır (Diken, 2005). Alt boyutlardan alınabilecek en yüksek ve en düşük puan ise sırasıyla şöyledir: birinci alt boyut için 35-7, ikinci alt boyut için ise 45-9 ‘dur. Bu çalışmada yapılmış olan güvenilirlik analizi sonuçları ise şu şekildedir: birinci alt boyut (bireysel faktörler) için Cronbach Alpha katsayısı 0.61 ve ikinci alt boyut (dışsal faktörler) için Cronbach Alpha katsayısı 0.67 ve ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı 0.67 olarak hesaplanmıştır.

Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği

Chan ve Elliot (2004) tarafından geliştirilen ve Aypay (2011) tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanan “Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği” 30 maddeden oluşan Likert tipi bir ölçektir. Ölçek Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulmuş ve analiz sonuçları uyumlu bir modele ($GFI = 0.93$, $AGFI = 0.91$, $RMR = 0.50$, $RMSEA = 0.54$) işaret etmiştir. Ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı 0.84 olarak hesaplanmıştır. Alt boyutları ise; birinci alt boyut (yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alpha katsayısı 0.88 ve ikinci alt boyut (geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı) için Cronbach Alpha katsayısı 0.83 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten toplam puan alınamamakla birlikte alt faktörlerden alınan yüksek puan ait olduğu faktörün temsil ettiği anlayışın benimsendiği biçiminde yorumlanmaktadır (Aypay, 2011). Bu çalışmada yapılmış olan güvenilirlik analizi sonuçları ise şu şekildedir: birinci alt boyut için Cronbach Alpha katsayısı 0.90 ve ikinci alt boyut için Cronbach Alpha katsayısı 0.88 ve ölçeğin genel Cronbach Alpha katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğretmenlerin, öz-yeterlilik algıları belirlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlilik algı-

ları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi incelemek için Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı tekniği, yine öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları öz-yeterlilik algılarını yordama gücünü incelemek için ise çoklu regresyon analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırmada, anlamlılık değeri 0.01 olarak alınmıştır. Ardından öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı üzerinde çeşitli değişkenlerin ortak etkisini incelemek için iki yönlü varyans analizi (Two- Way Anova) analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmenlerinin öz-yeterlilik algı düzeyleri nasıldır?

Tablo 1. Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Algılarına Yönelik Betimsel İstatistikler

Boyutlar	N	X	S
Bireysel Faktörler	357	27.00	3.73
Dışsal Faktörler	357	24.87	5.14
Toplam	357	51.87	6.83

Tabloda görüldüğü üzere örneklem grubunu oluşturan öğretmenlerin öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanların aritmetik ortalaması $x = 51.87$ standart sapması $s = 6.83$; bireysel faktörler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $x = 27.00$ standart sapması $s = 3.73$, dışsal faktörler alt boyutu puanlarının aritmetik ortalaması $x = 24.87$ standart sapması $s = 5.14$ olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerinin öz-yeterlilik ve öğretme-öğrenme anlayışları algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiyi inceleyebilmek için yapılan Pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algıları İle Öğretme-Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişki

	Alt Boyutlar		Öğretme-Öğrenme Anlayışları	
			Yapılandırmacı	Geleneksel
Öz-yeterlilik Algıları	Bireysel Faktörler	r	.369**	-.027
		p	.000	.608
		N	357	357
	Dışsal Faktörler	r	-.179**	-.369**
		p	.001	.000
		N	357	357

** $p < .001$

Tablo 2'ye bakıldığında, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Ortaya çıkan sonuca göre, öğretmenlerin bireysel faktörler öz-yeterlilik algısı ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında ($r=.369$, $p=.000$) pozitif yönde anlamlı ilişki; geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ($r=-.027$, $p=.608$) ilişki olmadığı, dışsal faktörler öz-yeterlilik algısı ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı arasında ($r=-.179$, $p=.001$) negatif yönde anlamlı ilişki; geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ($r=-.369$, $p=.000$) negatif yönde anlamlı ilişki olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları öz-yeterlilik algılarını anlamlı bir biçimde yordamakta mıdır?

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları öz-yeterlilik algılarını yordama gücünü inceleyebilmek için yapılan çoklu regresyon analizi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları Öz-Yeterlilik Algılarını Yordama Gücü

	B	Standart Hata _{β}	β	t	p
Sabit	50.917	3.589		14.185	.001
Yapılandırmacı	.210	.077	.141	2.731	.007
Geleneksel	-.185	.029	-.325	-6.286	.001

$$R=.323, R^2=.104, F(2,354)=20.645, p=.001$$

Tablo 3'de örnekleme meydana gelen etkinin büyüklüğünden evrende meydana gelebilecek muhtemel etkiyi tahmin edebilmek ve etkinin ne kadar önemli olduğu konusunda objektif bir ölçüm sağladığını görebilmek için etki büyüklüğü (Pearson-r) hesaplanmıştır (Field, 2009: 56-57). Buna göre Tablo 3'de verilen ve yordayıcı değişken olan öğretme-öğrenme anlayışlarının öz-yeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=.323$, $R^2=.104$, $p=.001$) anlaşılmıştır. Cohen, (1988)'e göre etki büyüklüğü .10 olması durumunda toplam varyansın %1'ini açıklar ve küçük bir etki olduğu ifade edilir, .30 olması durumunda toplam varyansın %9'una denk gelmektedir ve orta derecelidir; .50 olması durumunda ise toplam varyansın %25'ine denk gelir ve büyük bir etki olduğu ifade edilir (akt. Field, 2009: 56-57). Buna göre öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının (yapılandırmacı ve geleneksel) birlikte öz-yeterlilik algılarının yaklaşık olarak %10'unu açıkladığı görülmüştür ve Cohen'e göre orta derecede bir etkiye sahiptir. Ayrıca regresyon katsayılarının anlamlılığına ilişkin olarak t değerlerine bakıldığında, öğretme-öğrenme anlayışlarının tüm alt boyutlarının öz-yeterlilik algılarını anlamlı bir şekilde açıklamada etkili olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları üzerinde;

- Cinsiyet ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
- Okul türü ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
- Mesleki kıdem ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,

- Eğitim durumu ve öğretme-öğrenme anlayışlarının,
- Branş ve öğretme-öğrenme anlayışlarının ortak etkisi var mıdır?

Öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışları üzerinde çeşitli değişkenlerin ortak etkisinin incelendiği analiz sonuçları tablo 4, tablo 5, tablo 6, tablo 7 ve tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarına Cinsiyet ve Öğretme - Öğrenme Anlayışının Ortak Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki düzeyi
Cinsiyet* ÖğretimAnlayışı	4.242	1	4.242	0.98	.754	-
Hata	15232.097	353	43.150			
Toplam	977273.000	357				

Tablo 4 incelendiğinde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre cinsiyet ve öğretme-öğrenme anlayışının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarına Okul türü ve Öğretme - Öğrenme Anlayışının Ortak Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki düzeyi
Okültürü* ÖğretimAnlayışı	119.501	1	109.501	2.94	.087	-
Hata	41345.610	353	40.639			
Toplam	977273.000	357				

Tablo 5 incelendiğinde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre okul türü ve öğretme-öğrenme anlayışının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarına Mesleki Kıdem ve Öğretme - Öğrenme Anlayışının Ortak Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki düzeyi
Kıdem* ÖğretimAnlayışı	161.985	3	53.995	1.26	.286	-
Hata	14898.235	349	42.688			
Toplam	977273.000	357				

Tablo 6 incelendiğinde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre mesleki kıdem ve öğretme-öğrenme anlayışının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarına Eğitim Durumu ve Öğretme - Öğrenme Anlayışının Ortak Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki düzeyi
Eğitimidurumu* ÖğretimAnlayışı	273.863	2	136.931	3.26	.039	0.018
Hata	14694.093	350	41.933			
Toplam	977273.000	357				

Tablo 7 incelendiğinde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre eğitim durumu ve öğretme-öğrenme anlayışının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin Öz-Yeterlilik Algılarına Branş ve Öğretme - Öğrenme Anlayışının Ortak Etkisi

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Etki düzeyi
Branş* ÖğretimAnlayışı	664.327	14	47.452	1.14	.314	-
Hata	13462.925	326	41.297			
Toplam	977273.000	357				

Tablo 8 incelendiğinde iki yönlü varyans analizi sonuçlarına göre branş ve öğretme-öğrenme anlayışının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olmadığı görülmektedir.

4. Tartışma

Öğretmenlerin öz-yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanların dağılımına bakıldığında öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının orta düzeyde olduğu görülmektedir. Alan yazında yapılmış olan çalışmalar incelendiğinde (Özder, 2011; Güvenç, 2011; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012) ise öğretmenlerin öz-yeterlilik seviyelerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları yükseldikçe sınıf içinde kendilerine olan güvenlerinin arttığı ve istenilen bir iş uğruna gerekli çaba gösterilirse yapamayacakları veya ortadan kaldıramayacakları olumsuz bir durum olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrenme-öğretme anlayışları arasındaki ilişki de incelemiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin bireysel çabalarına ilişkin algıları ile yapılandırmacı öğrenme öğretme anlayışları arasında ($r=.369$, $p=.000$) pozitif yönde anlamlı ilişki; geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ($r=-.027$, $p=.608$) ilişki olmadığı görülmüştür. Ayrıca dışsal faktörler öz-yeterlilik algısı ile yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışı ($r=-.179$, $p=.001$) ve geleneksel öğretme-öğrenme anlayışı arasında ($r=-.369$, $p=.000$) ters yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Başka bir ifade ile bu bulgular, öğretmenlerin bireysel öz-yeterlilik algıları geliştikçe yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışının geliştirdi-

ğini ve bireysel öz-yeterlilik algısı ile yapılandırmacı öğrenme-öğretme anlayışının doğrusal bir ilişki ortaya koyduğunu göstermektedir. Ayrıca yapılan çalışmada, yordayıcı değişken olan öğrenme-öğrenme anlayışlarının öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olduğu ($R=.323$, $R^2=.104$, $p=.001$) anlaşılmış ve öğretmenlerin öğrenme-öğrenme anlayışlarının (geleneksel ve yapılandırmacı) birlikte öğrenci öz-yeterlilik algılarının yaklaşık olarak %10'unu açıkladığı görülmüştür. Öğrenme-öğrenme anlayışları üzerinde cinsiyet, okul türü, kıdem ve branş ile öz-yeterlilik algılarının öğretmenlerin öğrenme –öğretme anlayışları üzerinde ortak etkisi görülmemiş iken, eğitim durumu ve öğrenme-öğretme anlayışının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı olduğu görülmüştür.

İlgili alanyazın gözden geçirildiğinde, doğrudan öz-yeterlilik algıları ile öğrenme-öğrenme anlayışları birlikte ele alınarak incelenen herhangi bir araştırma ile karşılaşılmasa da, bu araştırmanın bulgularını destekler nitelikte bazı sonuçlara rastlanılmaktadır. Öz-yeterliliği yüksek olan öğretmenler yeni öğrenme öğretme anlayışlarına açık oldukları için sınıflarında araştırma, bilgiyi keşfetmeye dayalı öğrenme yaklaşımlarını (İlgaz, Bülbül ve Çuhadar, 2013; Baş,2014) tercih etmektedirler. Ayrıca öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalarda da (Cheng vd.,2009; Chan ve Eliot, 2004; Aypay, 2011; Bıkmaz, 2011; Oğuz, 2011; Şahin ve Yılmaz, 2011) yapılandırmacı anlayışın benimsendiği saptanmıştır. Anagün, Yalçınoğlu ve Ersoy (2012) tarafından yapılan ve sınıf öğretmenlerinin öğrenme-öğrenme inançlarını incelemeyi amaçlayan çalışmasında öğretmenlerin yapılandırmacı öğretim programını destekledikleri fakat uygulama sırasında bu yaklaşımı istenilen ölçüde yansıtamadığı sonucu da dışsal faktörler öz-yeterlilik algısı ile yapılandırmacı öğrenme-öğrenme anlayışı arasında negatif yönde anlamlı ilişki sonucuyla benzerlik göstermektedir. Dışsal faktörler öz-yeterlilik algısı ile negatif yönde anlamlı ilişki olduğu sonucu ise öğrenme ortamlarının yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının özelliklerini taşıma ya da bu özellikler bakımından eksiklik yaşaması nedeniyle geleneksel öğrenme anlayışının yaşandığı (Yeşilyurt,2013;Baş ve Beyhan,2013) sınıf içinde öğretmen-merkezli anlayışın hakim olması durumu ile paralellik gösterdiği söylenebilir. Cinsiyet ile öz-yeterlilik algısının (Gençtürk ve Memiş,2010; Çimen,2007), kıdem ile öz-yeterlilik algısının (Çimen,2007) ortak etkisi görülmemesi araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca bu çalışmada branş ile öğrenme- öğretme anlayışının öz- yeterlilik algıları üzerine ortak etkisinin olmadığı saptanmıştır. Gençtürk ve Memiş, (2010) tarafından yapılan branşa göre öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının kıyaslandığı çalışmada sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri arasında öz-yeterlilik bakımından sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilen çalışmada, branş öğretmenleri arasında herhangi bir farklılaşma olmaması bu çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile öğrenme-öğrenme anlayışları arasında istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler saptanmıştır ve öğretmenlerin genel olarak öz-yeterlilik algılarının orta seviyede olduğu, araştırılan çeşitli değişkenler arasında sadece eğitim durumları ile öz-yeterlilik algısının öğrenme öğ-

retme yaklaşımları üzerinde ortak etkisinin olduğu görülmüştür. Elde edilen bu sonuç, öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve eğitim seviyeleri artıkça yapılandırmacı öğretme-öğrenme anlayışını benimsediğini, dış faktörlerden kaynaklı öz-yeterlilik algısı artıkça geleneksel öğretme-öğrenme anlayışını benimsediğini ortaya koymaktadır. Bu sebeple, öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarında meydana gelen değişimler kullandıkları öğretme-öğrenme yaklaşımıyla ilişkilidir. Öğretmenlerin eğitim seviyesi artıkça öz-yeterlilik algılarında ve kullandıkları öğrenme öğretme yaklaşımının farklılaşması bulgusundan hareketle öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelik eğitimlere katılması; akademik eğitime yönlendirilmesi ve desteklenmesi önerilmektedir. Ayrıca kullanılan öğretme-öğrenme yaklaşımında değişiklikler olması isteniyorsa öğrenme ortamlarının yapısı incelenerek; sınıf içerisinde etkileşimli tahtaların kullanımının yaygınlaştırılması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından önerilen EBA(Eğitim Bilişim Ağı) aracılığıyla öğrenme ortamının dinamizmini artırması önerilmektedir.

5. Kaynakça

- Anağün, S. Ş., Yalçınoğlu, P. ve Ersoy, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öğretme-öğrenme sürecine ilişkin inançlarının yapılandırmacılık açısından incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (1), 1-16.
- Aydın, Ö., Tunca, N. ve Şahin, S. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme ve öğrenme anlayışlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1331-1346.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretme ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (1), 7-29.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy. Encyclopedia of human behaviour. (Ed. Ramachandran, V.S.)*. New York: Academic Press. Vol. 4, 71-81.
- Baş, G. (2014). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 18-30.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ile öğrenci kontrol ideolojileri arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (Özel Sayı)*, (1), 14-26.
- Bıkmaz, F. H. (2011). *Öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme anlayışları ve bilimsel epistemolojik inançları*. I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eskişehir.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms (Revised ed.)*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Burmabıyık, Ö. (2014). *Öğretmenlerin teknolojik pedagojik içerik bilgilerine yönelik öz-yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yalova İli Örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Campbell, J. (1996). A comparison of teacher efficacy for pre and in-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117 (1), 2–11.
- Chan, K. W. & Elliott, R. G. (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 20, 817-831.
- Chan, D.W. (2003). Multiple intelligences and perceived self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 23(5), 521-533
- Chan, K. W. (2003). Hong Kong teacher education students' epistemological beliefs and approaches to learning. *Research in Education*, 69, 36-50.
- Cheng, M. M. H., Chan, K-W., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 319-327
- Cohen, J., Cohen, P., West, S. G., & Alken, L. S. (2003). *Applied multiple regression/correlation analysis for the behavioural sciences (3rd ed.)*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Çimen, S. (2007). *İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik alguları*. (Yüksek Lisans Tezi) . Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Dönmez, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersi öz-yeterlilik inançlarının denetim odağına göre farklılığını incelemesi üzerine bir araştırma*. (Yüksek Lisans Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Diken, İ. H. (2005). Öğretmen yeterlik ölççeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 102-112.
- Erden, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi öz yeterlilik inançlarının öğrencilerin fen tutumları ve akademik başarıları üzerindeki etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi, İzmir.
- Gavora, P. (2011). Measuring the self-efficacy of in-service teachers in slovakia. *Orbis Scholae*, 5(2), 79–94.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik alguları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlilik alguları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz-yeterlilik alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 99-116.
- İlgaz G., Bülbül T. ve Çuhadar, C. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlilik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 50-65
- Karademir, T. (2012). *Öğretmenlerin öğrenme nesnesi öz-yeterlilik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi, Ankara
- Oğuz, A. (2011). *Öğretmen adaylarının demokratik değerleri ile öğretme ve öğrenme anlayışlarının incelenmesi*. XX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Burdur.
- Özata, H. (2007). *Öğretmenlerin öz-yeterlilik algılarının ve örgütsel yenileşmeye ilişkin görüşlerinin araştırılması*. (Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.

- Özder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (5), 1-15.
- Özden, Y. (2008). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem akademi Yayıncılık.
- Pajares, F. & Miller, M.D. (1997). Mathematics self-efficacy and mathematical problem solving: Implications of using different forms of assessment. *Journal of Experimental Education*, 65(3), 213-228
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS Introducing Statistical Method (3. b.)*. Sage Publications: London.
- Saracaloğlu, A.S. ve Aydoğdu, B. (2012). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin kişilerarası öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*, 1(1), 21-35.
- Saraç, A. (2008). *The relation of teacher efficacy to students' trigonometry self-efficacy and trigonometry achievement*. (Master Thesis), Boğaziçi University, İstanbul.
- Schrifer, M. & Czerniak, C.M. (1999). A comparison of middle and junior high science teachers' levels of efficacy and knowledge of developmentally appropriate curriculum and instruction. *Journal of Science Teacher Education*, 10(1), 21-42
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Solar Şekerci, A. (2011). *Self-Efficacy levels of prep-school instructors and its predictors*. (Master Thesis) .Middle East Technical University, Ankara.
- Şahin, S., ve Yılmaz, H. (2011). A confirmatory factor analysis of the teaching and learning conceptions questionnaire (TLCQ). *Journal of Instructional Psychology*, 38(3), 194-200.
- Şensoy, Ö. (2004). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlilik alguları ile bilgisayar destekli öğretim yönteminin yararına ilişkin inançları arasındaki ilişki*. (Yüksek Lisans Tezi), Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Thomas, M. S. & Barbara L. K. (2005). Constructing learning. *Learning & Leading with Technology*, 32 (5), 11-39.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 68-75.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2011). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri (3.Baskı)*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yeni Palabıyık, P. (2013). *In-Service efl teachers' self-efficacy beliefs for technology integration: insights from FATİH Project*. (Master Agree Thesis), Abant İzzet Baysal University
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü ortamların yapılandırıcı öğrenme açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 1-29.

Extended Abstract

Introduction: Self-efficacy is not the result of an individual's abilities, rather it is related to the individual's judgements made through his or her personal skills. (Senemoğlu, 2015). The changes happened to educational system over time has led to the formation of two different

teaching-learning approach: traditional and constructivist approach.

Purpose: The aim of this study was to find out the correlation between teachers' self-efficacy and their teaching-learning conceptions.

Research design/ population and sampling: The study was designed as relational survey model. The sampling of the study consists of 357 primary and secondary teachers in Afyonkarahisar.

Data collection: Necessary data for the research was gathered by using "Teacher Efficacy Scale" developed by Gibson and Dembo (1984) which is adopted to Turkish by Diken (2005) and "Teaching-Learning Conceptions Scale" developed by Chan and Elliot (2004) which is adopted to Turkish by Aypay (2011) .

Data analysis: Teachers' self-efficacy determination descriptive statistics such as mean and standart devition. Also The Pearson moment's correlation coefficient analysis was used in order to determine the correlation between teachers' self-efficacy and their teaching-learning conceptions and the multiple regression analysis was used to determine the prediction level of pre-service teachers' teaching-learning conceptions for their self-efficacy .

Result: Teachers are often determined to have middle self-efficacy also there was a significant positive correlation between teachers' individual factors self-efficacy and their constructivist teaching-learning conception. And, it was found out that there was a significant negative correlation between teachers' external factors self-efficacy and their constructivist teaching-learning conception. Also, it was found that there was a significant negative correlation between teachers' external factors self-efficacy and their traditional teaching-learning conception. Regression analysis showed that teachers' teaching-learning conceptions predicted their self-efficacy significantly.