

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSANS VE TEZSİZ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENİMİ GÖRMEKTE OLAN MÜZİK
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GENEL ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
M. Ulaş ATASOY

Ankara
Ocak,2010

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
GÜZEL SANATLAR EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
MÜZİK ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

LİSANS VE TEZSİZ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENİMİ GÖRMEKTE OLAN MÜZİK
ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GENEL ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ
İNCELENMESİ

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
M. Ulaş ATASOY

Danışman: Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Ankara
2010

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne

M. Ulaş ATASOY'un "Lisans ve Tezsiz Y¼ksek Lisans ¼ęrenimi G¼rmekte Olan M¼zik ¼ęretmeni Adaylarının Genel ¼ęretmenlik ¼z Yeterlik Algılarının İncelenmesi" başlıklı tezi 30.12.2010 tarihinde, j¼rimiz tarafından G¼zel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı M¼zik ¼ęretmenlięi Bilim Dalında **DOKTORA** tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

¼ye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Salih AKKAş

.....

¼ye: Prof.Dr. Ali UÇAN

.....

¼ye: Yrd.Doç.Dr. Mehmet şEREN

.....

¼ye: Doç.Dr. Aytekin ALBUZ

.....

¼ye: Yrd. Doç. Dr. ¼znur ¼ZTOSUN

.....

ÖN SÖZ

Bu çalışma Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans Öğrenimi Görmekte Olan Müzik Öğretmeni Adaylarının Genel Öğretmenlik Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesine ilişkin betimsel bir çalışma olup 17.12.2010 tarihinde tamamlanmıştır.

Araştırmanın gerçekleşebilmesi ve sonuçlandırılabilmesindeki yardımları ve önemli katkılarından dolayı, değerli tez danışmanım Sayın Prof. Dr. Salih AKKAŞ'a ve onunla birlikte çalışma sürecini izleyerek değerli katkılarını esirgemeyen Tez İzleme Komitesi Üyeleri Prof. Dr. Ali UÇAN ve Yrd. Doç.Dr. Mehmet ŞEREN'e, çok kısa sürede dikkatli biçimde değerlendirmelerini tamamlayan ve bilgi birikimlerinin ışığında yol gösterici öneriler sunan, Tez Savunma Komitesi'nin diğer üyeleri Sayın Doç.Dr. Aytekin ALBUZ 'a ve Sayın Yrd. Doç. Dr. Öznur ÖZTOSUN 'a, verilerin çözümlenmesi ve istatistiksel analizlerin gerçekleştirilmesinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Halil YURDUGÜL, çevirilerinin yapılmasındaki değerli emeklerinden dolayı Dr. F. İlke BÜYÜKDUMAN'a, üniversitelerin Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans programlarındaki öğretmen adaylarına ulaşmamda gösterdikleri yardımlarından dolayı değerli meslektaşlarıma, hocalarıma, tez dönemi boyunca her türlü sıkıntıda, problemimde yanımda olan müzik eğitimcisi Hülya ATASOY'a

TEŞEKKÜRLERİMİ BORÇ BİLİRİM

M. Ulaş ATASOY

ÖZET

LİSANS VE TEZSİZ YÜKSEK LİSANS ÖĞRENİMİ GÖRMEKTE OLAN MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GENEL ÖĞRETMENLİK ÖZ-YETERLİK ALGILARININ İNCELENMESİ

ATASOY, Mustafa Ulaş

Doktora, Müzik Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih AKKAŞ

Aralık/2010, 133 sayfa

Bu araştırmada, ülkemizde müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dair cinsiyetlerine, mezun oldukları lise türüne, mezun olacakları yüksek öğretim kurumlarına ve öğrenim gördükleri yüksek öğretim programlarına göre “Öğrenci Katılımını Sağlama, Öğretim Stratejilerini Kullanma ve Sınıf yönetimi” Öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı ilişkiler olup olmadığı araştırılmıştır.

Yapılan araştırmada uygulanan Öz- yeterlik algı testi ile elde edilen öz-yeterlik algı düzeyleri, aralarındaki farklılıklar ve ilişkiler istatistiksel değerler ile ortaya konmuştur. Bu araştırma ile elde edilen ilişkiler ve sonuçlara göre, ülkemizde müzik öğretmeni yetiştiren farklı yüksek öğretim kurumları ve farklı programlardan mezun olma aşamasındaki öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri ve birbirleri arasında anlamlı ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak, Tezsiz Yüksek Lisansta öğrenme yaşantısı devam eden öğretmen adayları ile Lisans eğitiminin son döneminde öğrenimini sürdürmekte olan müzik öğretmeni adaylarının “mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına, öğrenim gördükleri yüksek öğretim programlarına göre” “öğrenci katılımını sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya, sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılıklar ve ilişkiler olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Müzik, Müzik Eğitimi, Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı, Tezsiz Yüksek Lisans,

ABSTRACT

ASSESSMENT OF THE GENERAL TEACHING SELF-EFFICIENCY OF THE TEACHERS-TO-BE WHO HAVE A GRADUATE OR POSTGRADUATE EDUCATION

ATASOY, Mustafa Ulaş

PhD, Department of Music Training

Thesis Supervisor: Prof. Dr. Salih AKKAş

December/2010, 133 pages

This study has been designed to investigate whether there are significant relationships between “enabling students’ participation, using the teaching strategies, and class management” self-efficiency perception levels, according to the genders of the music teachers-to-be in our country, the high-schools from which they graduated, the university departments from which they are expected to graduate, and the post-graduation programmes in which they are currently enrolled.

In the study, the differences between these self-efficiency perception levels and relationships by the self-efficiency perception test have been revealed through statistical data. The relationships and results found out in this study have shed light on the teachers-to-be who are about to graduate from different universities and different programs in terms of the levels of their perception of general teaching self-efficiency and the relationships between them.

As a result, it has been determined that there are significant differences and relationships between “enabling students’ participation, using the teaching strategies, and class management” self-efficiency perception levels, according to the high-schools from which they graduated, the university departments from which they are expected to graduate, and the post-graduation programmes in which they are currently enrolled.

Key words: Music, Musical Training, Teaching Self-efficiency Level, Master of Art without Thesis

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI.....	i
ÖN SÖZ... ..	ii
ÖZET... ..	iii
ABSTRACT.....	iv
TABLolar LİSTESİ... ..	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ... ..	ix
GRAFİKLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xi
BÖLÜM I.....	1
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Amacı	9
1.2.1. Araştırmanın Alt Amaçları	10
1.3. Araştırmanın Önemi	11
1.4. Varsayımlar	12
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları... ..	13
1.6. Tanımlar	13
BÖLÜM II.....	14
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	14
2.1. Sosyal Öğrenme Kuramı... ..	15
2.2. Sosyal Öğrenme Kuramının Tarihçesi... ..	15
2.3. Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı... ..	16
2.4. Sosyal Bilişsel Kuram... ..	17
2.5. Gözlem Yoluyla Öğrenmeyi Etkileyen Değişkenler.	19
2.5.1. Dikkat Süreçleri.....	19
2.5.2. Hatırlama Süreçleri... ..	20
2.5.3. Performansa Dönüştürme Süreçleri... ..	21
2.5.4. Güdülenme Süreçleri... ..	21
2.6. Gözlem Yoluyla Kazanılan Ürünler... ..	23
2.6.1. Bilişsel ve Devinişsel Beceriler.....	23
2.6.2. Yasaklar.....	24
2.6.3. Sosyal Değerler ve İnançlar... ..	24
2.6.4. Çevredeki Nesnelerin Kullanımı... ..	24
2.6.5. Duyguları İfade Etme Biçimi... ..	24
2.7. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayanakları... ..	24
2.7.1. Karşılıklı Belirleyicilik	25
2.7.2. Sembolleştirme Kapasitesi... ..	27
2.7.3. Öngörü.....	28
2.7.4. Dolaylı Öğrenme... ..	28
2.7.5. Öz-düzenleme.....	29
2.7.6. Öz-yargılama... ..	29

2.8. Öz-yeterlik Algısı...	30
2.8.1.Öz-yeterlik Algısının Oluşumu...	32
2.8.1.1. Geçmiş Deneyimler	32
2.8.1.2. Gözlem...	34
2.8.1.3. Sözel İkna...	35
2.8.1.4. Fizyolojik ve Duyuşsal Deneyimler...	36
2.8.1.5. Çocukluk Evresinde Öz-yeterlik Algısı Gelişimi.....	37
2.8.1.6. Ergenlik Evresinde Öz-yeterlik Algısı Gelişimi.....	38
2.8.2.Öz Yeterlik Algısı ve Eylem...	38
2.8.2.1. Bilişsel süreçler...	39
2.8.2.2. Güdüleme Süreçleri...	40
2.8.2.3. Duyuşsal Süreçler...	41
2.8.2.4. Seçme Süreçleri...	42
2.9. Öğretmenliğe İlişkin Öz-yeterlik Algısı...	43
2.10. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği	48
2.11. Orta Öğretim Alan Öğretmenliği “Tezsiz Yüksek Lisans Programı”	54
BÖLÜM III	56
3. YÖNTEM	56
3.1. Araştırmanın Modeli	56
3.2. Evren ve Örneklem	56
3.3. Verileri Toplama Teknikleri	59
3.4. Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Ölçeği.....	59
3.5. Verilerin Analizi	63
BÖLÜM IV	65
4. BULGULAR VE YORUM	65
4.1. Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar	65
4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar	66
4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar	68
4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar.....	71
4.4.1.Müzik Öğretmeni Adaylarının Devam Ettikleri Yüksek Öğretim Kurumuna Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri... ..	72
4.4.2.Müzik Öğretmeni Adaylarının Devam Ettikleri Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Öğretim Stratejilerini Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri... ..	74
4.4.3.Müzik Öğretmeni Adaylarının Devam Ettikleri Yüksek Öğretim Kurumuna Göre Sınıf Yönetimi Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri.....	75
4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar	78
BÖLÜM V	81
5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER	81
5.1. Araştırmanın Sonuçları	81
5.1.1.Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar.....	81
5.1.2.Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar	82
5.1.3.Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar... ..	82
5.1.4.Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar.....	83
5.1.5.Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar.....	86
5.2. Öneriler	86
5.2.1.Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler... ..	87

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	88
KAYNAKLAR	89
EKLER	100

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3.2.1. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının üniversitelere göre dağılımları	57
Tablo 3.4.1. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'nin yapısı	60
Tablo.4.1.1. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular	65
Tablo 4.2.1. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler.....	66
Tablo 4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Çizelgesi	68
Tablo 4.3.1. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikle	71
Tablo 4.3.2. : Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Çizelgesi.....	70
Tablo 4.4.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre Öğretmenlik Öz-yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 4.4.3.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Çizelgesi	76
Tablo 4.5.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programlara Göre “Sınıf Yöntemi” Öz-yeterlik Düzeyine İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 4.5.2. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programlarına Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Çizelgesi.....	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.5.4.1. Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları	22
Şekil 2.5.4.2. Gözlem Yoluyla Öğrenme Değişkenleri ve Süreçleri	23
Şekil 2.7.1.1. Karşılıklı Belirleyicilik	25
Şekil 2.9.1. Öğretmen Öz-yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model	46
Şekil 3.4.1. “Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’ne” ilişkin birinci sıralı faktör analizi sonuçları	61
Şekil 3.4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği’ne ilişkin ikinci sıralı faktör analizi sonuçları	62

GRAFİKLER LİSTESİ

Grafik 2.4.1. Değişik Modellerin Saldırganlık Davranışını İzleyen Çocukların Saldırganlık Davranışı Gösterme Sıklığı	20
Grafik 3.2.1. Araştırmaya katılan ve tezsiz yüksek lisans programına göre öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okullarına göre dağılımları.....	58
Grafik 3.2.2. Araştırmaya katılan ve lisans programına göre öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okullarına göre dağılımları.....	58
Grafik 4.3.1: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öğretmenlik Öz-yeterlik Düzeyleri	69
Grafik 4.4.1.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre “Öğrencinin Katılımını Sağlama” Boyutundaki Öz-yeterlik Algı Düzeyleri	73
Grafik 4.4.2.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre “Öğretim stratejilerini Uygulama” Boyutundaki Öz-yeterlik Düzeyi	74
Grafik 4.4.3.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre “Sınıf Yöntemi” Boyutundaki Öz-yeterlik Düzeyi.....	75

KISALTMALAR LİSTESİ

AGSL: Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi

DL: Diğer Liseler

GL: Genel Liseler

GÖA: Genel Öğretmenlik Öz yeterlik Algısı -General Teaching Efficacy-

KÖA: Kişisel Öğretmenlik Öz yeterlik Algısı- Personal Teaching Efficacy-

MOOK: Mezun oldukları ortaöğretim kurumları

MTL: Mesleki Teknik Liseler

ÖMGY: Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Kişi ve toplumların gelişmesinde eğitim büyük önem taşımaktadır. Eğitim sisteminin vazgeçilmez ögesi öğretmenler, genel olarak “öğrenmeye kılavuzluk yapan birey” olarak tanımlanmakta ve kişide kalıcı davranış değişikliği oluşturmak amacıyla uğraş vermektedirler. Eğitim sisteminin etkili oluşu, o sistemi hayata geçirip uygulayan öğretmenlerin etkinliğinden bağımsız düşünülemez. Etkili bir öğretmende bir takım mesleki nitelikler bulunması gerekmektedir. Bunlar, temel olarak, konu alanı bilgisi ve mesleki yeterlilik ve becerilerdir. Ancak toplum ve dünya değiştikçe öğretmenlere yüklenen görev ve sorumlulukların da değişmesi kaçınılmazdır. Öğretmenlerin, mesleki sorumluluklarını yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının, konu alanı ve meslek bilgisinde donanımlı olmalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgilidir.

Toplumun gelişmesinde eğitim kavramının oldukça önemli bir yeri vardır. Eğitim sisteminin önemli bileşenlerinden birisi de öğretim programı ile öğrenme etkinliklerini düzenleyen ve gerçekleştiren öğretmenlerdir. Bu nedenle ülkelerde öğretmenlerin yetiştirilmesi ve/veya nitelikli öğretmenlerle bu sistemin devamı önemli konulardan birisidir. Bu konulara açıklık getirmek için her ülkede öğretmenlerin taşınması gereken asgari nitelik ölçütleri geliştirilmiştir. Bu konuda ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu ve toplam 6 başlık altında toplanan bu yeterlikler tanımlamıştır. Bu başlıklar şu şekildedir:

- ✓ Mesleki gelişim
- ✓ Öğrenciyi tanıma
- ✓ Öğretme ve öğrenme süreci
- ✓ Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- ✓ Okul, aile ve toplum ilişkileri
- ✓ Program ve içerik bilgisi (ÖMGY,2010)

Bu başlıklar bir öğretmenin taşıması gereken yeterlik düzeylerinin temel konularını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, bu başlıklar altında toplanmış olan performans göstergelerince belirlenmektedir. Ancak bu işlem meslekî yaşantısına devam eden öğretmenler için geçerlidir. Henüz öğretmenlik mesleğine başlamamış olan öğretmen adaylarına ilişkin bir “mesleki yeterlik” kavramı, “mesleki öz-yeterlik algıları” şeklinde ele alınmaktadır (Bandura, 1977). Öz-yeterlik kavramı ise psikolojik bir yapıya işaret etmektedir ve “bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendini algılayışı, yargısı ve inancı olarak tanımlamıştır.” şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1977).

Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algılarını şekillendiren ise öğrencilerin bu mesleğe yönelik kazanmış olduğu bilgi ve becerilerdir. Bu bilgi ve beceriler ise öğretmen yetiştirme kurumlarının öğretim programı ve sürecini oluşturmaktadır. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan bu öğretmenlik mesleği yeterlik ölçütlerine göre Yüksek Öğretim Kurumları tarafından hazırlanmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumlar da bu programa göre bir öğretim hizmeti vermektedir.

Öğretmen adaylarının her biri bu öğretim programına tabi olmasına karşın, öğretim süreci sonunda her bir öğretmen adayında öğretmenlik mesleği öz-yeterlik algıları farklılık göstermektedir. Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel öz-yeterlik algı düzeyleri incelenmiş ve bu algı düzeylerindeki olası farklılıkların nedenleri araştırılmıştır.

Öğretmenler, birey ve toplumun maddi ve manevi gelişim sürecine, doğrudan veya dolaylı etkisi olduğu bilinen, eğitimin vazgeçilmez mimarları olarak kabul edilmektedir. Eğitimin birey ve toplum üzerindeki etkileri düşünüldüğünde, öğretmenlerin, bugün ve geleceğe dair her türlü istenen, kalıcı ve kullanılabilirliği olan, bilgi, beceri ve duygusal davranış değişikliklerini oluşturma amacını yerine getirme görevlerinin anlamı ve önemi daha da iyi anlaşılmaktadır.

Eğitim, insanın yaşam sürecinin neredeyse tamamını kapsamaktadır. Eğitim ile ilgili zamanı, koşulları, kazanç ve kayıpları da düşünerek kişilerin eğitim sürecini tasarımılamak, gerçekleştirmek, geliştirmek, sonrasında da değerlendirmek ile sorumlu öğretmenlerin eğitim sistemi içindeki durumu hayati önem taşımaktadır.

Eğitim, nicelik ve nitelik yönünden yeterli düzeyde üretimi sağlayacak insan gücünün yetişmesine yardımcı olduğundan; ulusal kalkınmayı başlatan, hızlandıran, sürdüren etkenlerin en önemlisi kabul edilir. Ekonomik gelişme, fen ve teknolojiye elde edilen başarılar ile sağlanabilir (Aydoğdu, 1999).

Dutar (2000), her toplumun kendine özgü bir eğitim sisteminin olduğunu ve bu sistemin o toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ve öz değerlerine göre biçim alıp kurumsallaştığını ifade etmiştir.

Günümüzde bilim ve teknolojiye hızlı değişim ve gelişim toplumlar arasında sosyal ve kültürel etkileşimi artırdığından; herhangi bir alandaki yenilik hızla yayılmakta, tek bir topluma özgü bilgi, yerini toplumlar arası etkileşim ürünü bilgiye bırakmaktadır. Hızlı değişim içindeki dünyada, istedik davranışların en üst düzey verimlilikte kazanılması ancak etkili bir eğitim sürecinin işe koşulmasıyla sağlanabilmektedir (Uysal, 1999).

Mesleki eğitim ve beceriler ile aşılması planlanan sıkıntılar bile bir anda değişiklikler gösterebilmekte bu durum da öğretmenliği olduğundan daha da zor ve sıkıntılı bir meslek durumuna getirebilmektedir. Bu hızlı farklılaşma ve değişim sürecini körükleyen, bilgi aktarım ve yayım organlarının “ İnternet, radyo, televizyon, görsel ve işitsel medya organları, vb ” hızına yetişmenin neredeyse imkânsızlığı toplumun genelini olduğu gibi öğretmenleri de çoğunlukla sıkıntıya sokmaktadır.

Bilginin hızla gelişmesi ile bireylerin yaşadığı çevreye her yönüyle uyum sağlamaları için öğrenmeleri gereken davranış sayısı çoğalmakta ve bunu sağlayacak eğitim sistemi ve öğretim yöntemi arayışları hız kazanmaktadır (Uysal, 1999).

Öğretmenin karşısında beklediğinin ötesinde veya ardında çoğunlukla farklı bir yörüngede seyir halinde olan, birbirinden değişik ve birbiriyle tutarsız bir öğrenci topluluğu olması çok olağan görülmektedir. Bu hazırlıksız yakalanış, bu farklı tip öğrenci yapısı öğretmenin duruma ayak uydurabilmesi ve karşılaşması muhtemel, beklenmeyen eğitim sorunları ile başa çıkabilmesi için kendinde o öz-güveni ve öz-yeterliliği bulabilmesine bağlı olduğu gerçeğini ortaya koymaktadır. Bu anlamda öğretmen yeterlikleri konusu günümüzde çokça dile gelmekte, ülkeler kendi öğretmenlerinin yeterlilik standartları hakkında birçok çalışma ile bu yeterlikleri kendi kültürel ve siyasal koşulları içinde belirlemeye yönelik çalışmalar sürdürmektedir.

Belirlenen bu genel öğretmenlik yeterliklerini uygulamakla görevli olacak kişiler de geleceğin öğretmenleri olarak kabul edilen müzik öğretmeni adaylarıdır. Konumuz olan müzik öğretmeni adayları bu yeterliklerin kapsadığı belirlenen becerileri uygulayabilmeye yönelik acaba kendilerini ne denli hazır hissetmektedirler? Bu soruya verilecek yanıt müzik öğretmeni adaylarının psikolojik açıdan öğretmenlik mesleğine ilişkin kendilerini ne kadar hazır hissettikleri, bu mesleği yapabilme adına genel öğretmenlik öz-yeterlik algı durumlarını ortaya koyabilmek bu anlamda faydalı olacaktır.

Öğretmenliğe hazırlanış sürecinin sonunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri üzerinde rol oynayan etkenlerin belirlenmesi, öğretmen adayının gelecekte olası sıkıntılar ile başa çıkabilmesi bakımından önem kazanmaktadır. Özellikle sınıf içinde bireysel performansla doğrudan ilişkili, psikolojik algı ve yargılar ile sıkı sıkıya bağlı olan “Müzik Eğitimi” mesleğe başlamadan önce ve sonrasında kişinin öz-yeterlik algı durumunun öğretmenlik mesleğini uygulamaya yönelik etkileri ile daha da önem kazanacağı düşünülmektedir.

1.1. Problem Durumu

Öz yeterlik algısı ile ilgili yapılan araştırmalar, literatür incelendiğinde öz-yeterlik algısının çıkış noktası olan sosyal psikolojinin yansırı bir çok farklı alanda da pek çok araştırma yapıldığı görülmektedir. . Öz- yeterlik algısı, sağlıktan politikaya, eğitimden psikolojiye dek birçok farklı alanın ilgisini çekmiştir. Bu alanda yapılan araştırmaların çokluğu, öz-yeterlik algısının davranışlar açısından belirleyici olduğunun bir göstergesidir (Bandura, 1986:25).

Gerçekten de öğretmenlik mesleği ele alındığında öğretmenlik mesleğine hazırlanış ve sonrasında mesleğin uygulanması sürecinin her noktasında etkileri devam eden bu psikolojik algı durumu yurtiçi ve yurtdışında yapılan araştırmalar içerisinde gün geçtikçe yaygın bir hal almaktadır. Yapılan araştırmaların yurtiçi olanları bu bölümde ele alınacaktır. Ele alınan araştırmalar eğitim, öğretmenlik, öğretmen adayları ile sınırlanmıştır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde, sınıf öğretmenliği bölümü ile özellikle fen bilgisi, kimya, matematik ve bilgisayar öğretmenliği bölümlerinin öğretmen ve

öğretmen adaylarına yönelik mesleki öz-yeterlik algılarına ilişkin araştırmalar oldukları anlaşılmaktadır.

Üredi ve Üredi (2006), *sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, bulundukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları* karşılaştırmışlardır. Araştırma, Marmara Üniversitesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü üçüncü ve dördüncü sınıflarıyla yürütülmüştür. Araştırmaya katılan 405 öğretmen adayına "sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik algısı ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonuçları, dördüncü sınıftaki öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğunu göstermiştir. Kız ve erkek adaylar arasında ise öz yeterlik algılarında kızlar lehine bir durum olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada ayrıca "Fen Bilgisi Öğretimi I" dersinin notlarıyla öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları da karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda da başarısı yüksek olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının da yüksek olduğu bulunmuştur.

Orhan (2005), *bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar kullanma öz-yeterlik algıları ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik algılarını* karşılaştıran bir araştırma yapmıştır. Aynı araştırmayla, *bilgisayar öğretmen adaylarının mezuniyet sonrasında öğretmenlik yapıp yapmamaya ilişkin düşüncelerinde öz-yeterliğin rolünü* de incelemektedir. Araştırmanın denek grubunu sekiz farklı üniversiteden 296 bilgisayar öğretmen adayı oluşturmuştur. Öğretmen adaylarına bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algılarına yönelik 32 madde ve bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlik algılarına yönelik 18 maddeden oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Bulgular, bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar kullanmaya ve bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlik algıları arasında pozitif ve güçlü bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bilgisayar öğretmen adaylarının mezuniyet sonrası bilgisayar öğretmenliği yapıp yapmama düşünceleriyle, bilgisayar kullanmaya ilişkin öz-yeterlik algılarına bakıldığında, öğretmenlik yapma düşüncesinde olanlarla kararsız olanların bilgisayar kullanmaya ilişkin en yüksek öz-yeterlik algısına sahip grup oldukları saptanmıştır. Aynı şekilde, bilgisayar öğretmenliği yapıp yapmama düşünceleriyle, bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlik algılarına bakıldığında, öğretmenlik yapma düşüncesinde olanlarla kararsız olanların bilgisayar kullanmaya ilişkin en yüksek öz-yeterlik algısına sahip grup oldukları belirlenmiştir.

Morgil, Seçken ve Yücel (2004), *kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları üzerinde, cinsiyet, kimyaya yönelik tutum, üniversite sınavında okudukları bölümün kaçınıcı tercihleri olduğu gibi faktörlerin etkisini* incelemişlerdir. Uygulamaya, Gazi Üniversitesi'nden 162 kimya öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmanın deneklerine kimya öğretimine yönelik öz-yeterlik algı ölçeği ve kimyaya karşı tutum ölçeği uygulanmıştır. Bulgular, cinsiyet ve kimyaya karşı tutum ile öz yeterlik inancı arasında bir ilişki olduğunu; ancak öğretmen adaylarının okudukları bölümün ÖSS'de kaçınıcı tercihleri olduğuyla öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının kızlardan ve kimyaya karşı olumlu tutum sahibi öğretmen adaylarının olumsuz olanlara göre daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip oldukları ortaya konmuştur.

Önen ve Öztuna (2005), *ilköğretim okullarında görev yapan fen bilgisi ve matematik öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre ne derece değiştiğini saptamayı amaçlayan bir çalışma* yapmışlardır. Araştırmanın deneklerini, İstanbul Bahçelievler ve Kadıköy ilçelerindeki ilköğretim okullarında çalışan 32 fen bilgisi ve 24 matematik öğretmeni oluşturmuştur. Bu öğretmenlere 25 soruluk fen ve matematik alanında öz yeterlik ölçeği (STEBİ-B) uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin derste uygulanması gereken yöntem ve teknikleri bilme, öğretim basamaklarını uygulama ve konuyla ilgili kavramlara yeterli derecede vakıf olma konularında kendilerine güvendikleri ortaya çıkmıştır. Ancak araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin öğrenci başarısını kendi başarıları olarak algıladıkları, başarısızlığın faturasını ise kendileri dışındaki faktörlere dayandırdıkları saptanmıştır. Başka bir deyişle, araştırma kapsamındaki öğretmenlerin genel öz-yeterlik algıları (GÖA) düşük, kişisel öz-yeterlik algıları(KÖA) ise yüksektir.

Çakıroğlu ve diğerleri (2005), *Türk ve Amerikalı öğretmen adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik algılarını karşılaştıran bir araştırma* yapmıştır. Ölçme aracı olarak Enochs ve Riggs (1990) tarafından geliştirilen Fen Öğretimi Öz-yeterlik Algısı Ölçeği (STEBI-B-Science Teaching Efficacy Belief Instrument) kullanılmıştır. Bu ölçek, Kişisel Fen Bilgisi Öğretimi öz-yeterlik algıları (PSTE- Personal Science Teaching Efficacy Beliefs) ve Fen Bilgisi Öğretimi Sonuç Beklentisi Ölçeği (STOE- Science Teaching Outcome Expectancy) olmak üzere iki farklı ölçekten oluşmaktadır. Birinci ölçekte alınan yüksek puan, fen öğretmeni olarak güçlü bireysel öz-yeterlik algısına, ikinci ölçekte alınan yüksek puan ise fen öğretiminde yüksek sonuç

beklentisine işaret etmektedir. Araştırmanın denek grubunu, 100 Türk ve 79 Amerikalı öğretmen adayı oluşturmuştur. Bulgular, Amerikalı öğretmen adaylarının Türklere göre fen öğretimine ilişkin daha yüksek kişisel öğretim yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Her iki ülkedeki öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algıları yüksek çıkmıştır. ABD'deki öğretmen adayları, öğrencilerin fen'i anlaması konusundaki güçlükleri yenebileceklerine ilişkin daha yüksek öz güvene sahipken, Türk öğretmen adaylarının öğrencilerin sorularını yanıtlama konusunda kendilerine daha fazla güvendikleri saptanmıştır. Bulgular arasındaki farklılığın nedeni olarak iki ülkedeki öğretmen adayları arasındaki kültürel farklılıklar, farklı dersler almaları ve farklı programlar kullanmaları gösterilmiştir.

Kurnaz (2005), farklı *kariyer evrelerindeki öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını* incelemiştir. Öğretmelikteki kariyer evreleri 1-5 yıl arası kariyere giriş, 6-10 yıl durulma, 11-15 yıl deneycilik/aktivizm, 16-20 yıl uzmanlık, 21-25 yıl sakinlik ve 26 yıl ve üstü de emeklilik evresi olarak belirlenmiştir (Bakioğlu, 1997; akt.: Kurnaz, 2005). Örneklem grubunu resmi ilköğretim okulları ikinci kademe ile ortaöğretim kurumlarında görev yapan 112 öğretmen oluşturmuştur. Deneklere, öğretmenliğe ilişkin öz-yeterlik algı ölçeği uygulanmıştır. Öğretmenlerin, alan bilgilerine ilişkin öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu ancak kişisel öğretim öz-yeterlik algılarının düşük olduğu görülmüştür. Diğer bir deyişle, öğretmenler öğrencilerinin kendi derslerine yönelik gereksinimlerini karşılayabildiklerini fakat okulun fiziksel yetersizliklerinden, vb. kaynaklanan sorunları çözmekte kendi becerilerine çok güvenmediklerini ifade etmişlerdir. Kariyer evrelerine göre bakıldığında, deneycilik/aktivizm evresindeki öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının diğer evrelerdekilere göre daha yüksek olduğu saptanmıştır. En düşük sonucu ise 21-25 yıl arasına denk düşen sakinlik evresindeki öğretmenler vermiştir. Hizmet içi eğitime katılıma göre öz-yeterlik algı değişkeni incelendiğinde, 1-5 arası hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, altı ve üzeri sayıda eğitime katılanlardan daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu ilginç sonuç, araştırmacı tarafından, daha fazla sayıda hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri, gelişmeleri görerek farkındalıklarının arttığı ve iyinin daha iyisi var gibi bir görüş geliştirdikleriyle açıklanmaktadır.

Akkoyunlu ve Orhan (2003), *bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik algıları ile demografik özellikleri (yaş, cinsiyet, mezun olunan ortaöğretim okulunun türü ve bölüm tercih sıraları)*

arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklem grubunu, Anadolu, Hacettepe, Dokuz Eylül, Karadeniz Teknik ve Marmara Üniversiteleri Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümünden 159 son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen bilgi toplama anketi ve bilgisayar kullanma öz-yeterlik algısı ölçeğiyle toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin yaşları ile bilgisayar kullanma öz-yeterlik algıları arasında doğrusal bir ilişki vardır. Cinsiyet ve bilgisayar kullanımına ilişkin öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamasına rağmen üst düzey bilgisayar becerileri ele alındığında erkek öğrencilerin öz-yeterlik algılarının kız öğrencilerinkinden yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin mezun oldukları ortaöğretim kurumunun türü ile bilgisayar öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki ise bilgisayar meslek liseleri ve genel liseler lehine anlamlı bir farklılığı ortaya koymaktadır. Son olarak, öğrencilerin bölüm tercih sıralamalarına bakıldığında, bilgisayar öz-yeterlik algıları yüksek öğrencilerin BÖTE bölümünü ilk on sırada tercih edenler olduğu görülmüştür.

Savran ve Çakıroğlu (2003), *ilköğretim ve ortaöğretimdeki fen öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarını ve sınıf yönetimi algılarını* karşılaştırmışlardır. Araştırmanın denek grubunu 412 ortaöğretim fen bilgisi alan öğretmenliği son sınıf öğrencisi ve 234 ilköğretimde fen bilgisi öğretecek son sınıf öğrencisi öğretmen adayı oluşturmuştur. Deneklere STEBI-B (Science Teaching Efficacy Belief Instrument) (Fen Öğretimi Öz Yeterlik Ölçeği) ve ABCC (Attitudes and Beliefs on Classroom Control) (Sınıf Yönetimine İlişkin Tutumlar ve İnançlar) ölçekleri uygulanmıştır. Araştırma bulguları, ortaöğretim fen öğretmenlerinin daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu göstermiştir. Sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarda ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aşkar ve Umay (2002) ise *Hacettepe Üniversitesi İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programına devam eden birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algılarını* incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, iki bölümden oluşan bir anket kullanılmıştır. Anketin birinci bölümünde deneklerle ilgili demografik bilgilere (yaş, cinsiyet, bilgisayara erişim koşulları, bilgisayara ilişkin deneyim ve kullanma sıklığı), ikinci bölümde de bilgisayar öz yeterlik algısı ölçeğine yer verilmiştir. Araştırmayla, matematik öğretmeni olma amacıyla üniversiteye gelen öğrencilerin bilgisayar konusunda nasıl bir alt yapıya sahip oldukları, bilgisayarla ilgili öz-yeterlik

algıları ve bu algıların onların alt yapılarıyla ne ölçüde ilişkili olduğu incelenmek istenmektedir. Sonuçlar, öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusunda oldukça deneyimsiz olduklarını, çoğunluğun bilgisayara az bir gayretle ulaşabileceklerini ifade etmesine rağmen, bilgisayar kullanma sıklıklarının büyük ölçüde ayda bir kaç saati geçmediğini göstermektedir. Öğrencilerin bilgisayar kullanımı konusundaki öz-yeterlik algılarına bakıldığında, bu algıların düşük olduğu görülmektedir. Bilgisayara ilişkin öz-yeterlik algısıyla "deneyim" arasındaki ilişki, deneyim arttıkça öz-yeterlik algısının arttığı, "kullanım sıklığı" ile öz-yeterlik algısının arasındaki ilişki de benzer bir sonucu vermektedir. "Bilgisayara erişim koşulları" ile öz-yeterlik algısı arasındaki ilişkiye bakıldığında ise, bilgisayara kolayca ulaşanların öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Yapılan araştırmaların ortak yönlerine bakıldığında, farklı alanlarda yapılan araştırmaların öz-yeterlik algı durumlarını benzer ya da farklı ölçekler ile ortaya koyma çabalarıdır. Dikkat çekici olan nokta ise, ülkemizde bu konuda yapılan araştırmaların mesleki öz-yeterlik algı durumları ve başka faktörler ile ilişkilerine yönelik araştırmalar olmalarıdır. Her ne kadar farklı disiplinlerde eğitim almış olsalar da öğretmen adaylarının öğretmenliğe dair ortaya koydukları ortak davranışlar ve yeterlikler birbirinden çok da farklı değildir. Yapılan araştırmalarda öğretmenlik mesleğinin genel öz-yeterlik algı durumları hakkında yapılmış araştırmaların yok denecek kadar az oluşu dikkat çekicidir.

Yapılan araştırma ile Türkiye’de Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son sınıf öğrencileri ile Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin “Öğrenci katılımını sağlama, Öğretim stratejilerini kullanmaya, Sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik genel öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu dair soruların yanıtları aranmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri ile Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencilerinin genel

öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik algılarının durumu nedir? Sorusuna cevap aramaktır.

1.2.1 Alt Amaçlar

Bu araştırmanın alt amaçları

1. Müzik öğretmenİ adaylarının, “*genel olarak*”

- Öğrenci katılımını sağlamaya,
- Öğretim stratejilerini kullanmaya,
- Sınıf yönetimini sağlamaya yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Eğitim Fakültelerine Bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencileri ile diğer müzik bölümlerinden mezun olup Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrencilerin “*cinsiyetlerine*” göre

- Öğrenci katılımını sağlamaya,
- Öğretim stratejilerini kullanmaya,
- Sınıf yönetimini sağlamaya yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

3. Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencileri ile diğer müzik bölümlerinden mezun olup Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrencilerin “*mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına*” göre

- Öğrenci katılımını sağlamaya,
- Öğretim stratejilerini kullanmaya,
- Sınıf yönetimini sağlamaya yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

4. Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencileri ile diğer müzik bölümlerinden mezun olup Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrencilerin “*devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına*” göre

- Öğrenci katılımını sağlamaya,
- Öğretim stratejilerini kullanmaya,
- Sınıf yönetimini sağlamaya yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

5. Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencileri ile diğer müzik bölümlerinden mezun olup Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrencilerin “*devam ettikleri programlara*” göre

- Öğrenci katılımını sağlamaya
- Öğretim stratejilerini kullanmaya,
- Sınıf yönetimini sağlamaya yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Sorularına cevap aramaktadır.

1.3. Önem

Elde edilen bulguların, ülkemizdeki Müzik öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini ortaya koyarak ilerideki öğretmenlik deneyimlerinin niteliğini yordamaya yardımcı olabileceği düşünülmektedir. Öğretmen nitelikleri arasında konu alanı uzmanlığı ve öğretmenlik bilgisinin yanı sıra, öz-yeterlik algısı da öğretmen adaylarının niteliğini etkileyen bir etmen olarak görülmektedir (Coladarcı,1992; Pajares, 1992a; Henson, 2001; Guskey ve Passaro, 1994). Bu araştırmalarla ortaya konacak bulgular ışığında, müzik öğretmeni yetiştirme konusunda yenilikler gündeme gelebilir; farkındalıklar sağlanabilir; model önerileri geliştirilebilir ve ilerleme gerçekleştirilebilir.

Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, dolaylı olarak öğrencilerinin de öz-yeterlik algılarını ve güdülenmesini etkileyeceği bilinmektedir (Coladarcı, 1992; Gibbs, 2002; Pajares, 1992). Bu yüzden de öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı durumları büyük önem taşımaktadır. Öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin mesleğe daha fazla bağlılık gösterdikleri, daha sebatkâr oldukları, farklı değerlendirme teknikleri kullandıkları, yeniliklere ve değişime açık oldukları (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Evans ve Tribble, 1986) araştırmalarla ortaya konmuştur. Bu yüzden, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ileriki deneyimleri için önemli bir belirteç olarak kabul edilebileceği düşünülmektedir. Mesleki süreçte, bu algılarda değişim olsa bile, aday öğretmenlerin mesleğe başlarken öz-yeterlik algılarının hangi düzeyde olduğunun saptanması önem taşımaktadır.

Öz-yeterlikle ilgili çalışmaların genellikle psikoloji, eğitim, sağlık ve spor gibi alanlarda sıkça yapıldığı görülmektedir. Öğrenci ve öğretmenlerin öz-yeterlik algıları konusundaki çalışmalarda, Türkiye’de alan yazın incelendiğinde, güzel sanatlarla ve güzel sanatların önemli bir kolu olan müzik ve bunun eğitimi ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanılmadığı görülmektedir. Müzik öğretmeni olacak adayların alan ve öğretmenlik mesleğine ilişkin öz yeterlik inançlarının saptanması, onların kendilerini daha iyi tanımlayabilmelerine, o ana kadarki birikimlerinin daha fazla farkına varabilmelerine olanak sağlayacak ve dolayısıyla, mesleki doyumlarını da etkileyebilecektir. Ayrıca, öğretmen adaylarının öz yeterlik algı düzeylerinin bilinmesi, müzik eğitimi programlarının yeniden gözden geçirilmesi veya yapılandırılmasında alınacak önlemler bakımından yararlar sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

1. Araştırmada kullanılan yöntemin araştırmaya uygun olduğu,
2. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının uygulanan öğretmenlik öz yeterlik ölçeklerini samimi olarak doldurdukları,
3. Yazılı ve sözlü kaynaklardan elde edilen verilerin gerçeği yansıttığı,
4. Yeterli kaynaklara ulaşıldığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma,

1. Türkiye’de 2008–2009 Eğitim Öğretim Yılında Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı son sınıf öğrencileri ve Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencileri ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Aday Öğretmen/Öğretmen Adayı: Eğitim Fakülteleri'nde son sınıfta olan ve mezun olunca öğretmen olarak atanma yeterliliğine sahip olacak öğrenciler.

Öğretmen Öz Yeterlik Algısı: Öğretmen ya da öğretmen adaylarının öğrenciyi derse katma, derste öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimini sağlamaya ilişkin kendi becerilerine olan inancı.

Öz-yeterlik algısı: Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı (Bandura, 1995).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bandura, bu kavramdan “öz yeterlik” ilk kez 1977’de söz etmiştir. Kurama göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen olaylar yoluyla değil, bizzat kendi eylemlerini düzenleyerek ve inisiyatif kullanarak kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin ulaşmak istediği hedefleri belirlemesinde ve deneyimde bulunan çevreyi denetim altına almada öz yeterlik inançları aracı olmaktadır (Bıkmaz, 2004:161).

Bu çalışmada Bandura’nın “öz- yeterlik inancı” olarak tanımladığı bu kavram “Öz-yeterlik İnancı” yerine “Öz-yeterlik Algısı” şeklinde kullanılacaktır.

Öz-yeterlik algısının (self-efficacy beliefs), kişinin davranışlarının önemli bir belirteci olduğu savunulmaktadır (Bandura, 1986:25). Öz-yeterlik algısı, Albert Bandura tarafından geliştirilen bir kavramdır. Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002).

En genel tanımıyla, öz-yeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki algısıdır. (Bandura, 1994:71). Bandura (1994)’ya göre, başarı için yalnızca gerekli becerilere sahip olmak yeterli değildir; başarı aynı zamanda bu becerilerin etkin şekilde ve güvenle kullanımını da gerektirmektedir. Pajares (2002) de kişinin herhangi bir işi yapabilecek beceriye sahip olmasına rağmen bunu yapabileceği konusunda özgüveni yoksa yapamama olasılığı olduğunu belirtmektedir. Öz-yeterlik algısı, bireylerin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin yargılarıdır (Bandura, 1986). Bu yargıların bireylerin seçimlerini, etkinlikte bulunmalarını ve planlamalarını etkilediği düşünülmektedir. Bandura (1986:15), düşüncelerin davranışları etkilediğini kabul etmeyen bir kuramın karmaşık insan davranışlarını açıklamakta yetersiz kalacağını vurgulamaktadır. Bu kavram, insanların sahip oldukları becerileri etkin biçimde

kullanabilmeleri için öncelikle ilgili alanda kendilerine güven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares, 2002).

Öz-yeterlik algısı kavramı, sosyal öğrenme kuramı içinde yer aldığından, aşağıda sosyal öğrenme kuramının tarihsel gelişimine, dayanaklarına, temeline ve bu kuram içindeki diğer kavramlara yer verilmekte, ardından öz yeterlik algı durumunun oluşumuna, kaynaklarına, evrelerine değinilmektedir.

2.1 Sosyal Öğrenme Kuramı

Sosyal öğrenme kuramcıları (Miller, Dollard, Bandura, vb.) insanların başka insanları gözleyerek öğrendiklerini savunmaktadırlar (Merriam and Caffarella, 1991). Bu bakış açısından da anlaşılacağı üzere sosyal öğrenmenin gerçekleşmesi için sosyal etkileşimin olduğu ortamlar gerekmektedir. Gözlem yoluyla öğrenmeyi ilk inceleyenler davranışçı öğrenme kuramcıları olmuştur. Daha sonra Albert Bandura, gözlem yoluyla öğrenmeye etkileşim ve bilişsel boyutu da eklemiştir. Bandura'ya göre,

Eğer insanlar yalnızca kendi etkinliklerinin sonuçlarına bakarak öğrenselerdi, öğrenme, çok zaman gerektiren ve hatta tehlikeli bir iş olurdu. İyi ki pek çok insan davranışı, modellerin gözlenmesiyle gerçekleşmektedir: Kişiler başkalarını gözleyerek yeni davranışlar geliştirebilmekte ve daha sonra zihinlerine kodladıkları bilgi, etkinlikleri için rehber görevi görmektedir. (Bandura,1977:22).

2.2. Sosyal Öğrenme Kuramının Tarihçesi

İnsanların başka insanları gözlemleyerek öğrenebileceğini ilk savunanlar Plato ve Aristo olmuştur. Onlara göre eğitim, öğrencilere model olabilecek en iyi örnekleri seçerek sunmaktı (Senemoğlu, 1997). Sosyal öğrenmeyi deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk bilim insanı ise Thorndike'dır (Hergenhahn, 1988). Thorndike, 1898–1901 yılları arasında değişik hayvanlarla yaptığı deneyler sonucu başkalarının davranışlarını gözleyerek o davranışın öğrenilebileceğine ilişkin denencesini doğrulayamamıştır. Benzer çalışmaları, 1908 yılında J.B. Watson da yinelemiş, ancak o da gözlem yoluyla öğrenmeye ilişkin kanıt elde edememiştir. Dolayısıyla, Thorndike ve Watson,

öğrenmenin, kişinin kendi deneyimleri yoluyla gerçekleştiğini, başkalarının deneyimlerini izleyerek öğrenilemeyeceğini savunmuşlardır (Hergenhahn, 1988). Bu yüzden de 1941 yılında Miller ve Dollard'ın "Sosyal Öğrenme ve Taklit" adlı kitaplarının basımına dek araştırmacılar, sosyal öğrenme konusuyla ilgilenmemiştir.

2.3. Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı

Miller ve Dollard'ın ortaya attıkları sosyal öğrenme kuramı, gözlenen davranışın ödüllendirilen/pekiştirilen ya da ceza almayan bir davranışsa, gözlemci tarafından taklit edileceği savı üzerine kuruludur. Bu kuram, edimsel koşullanmanın bir türü olarak da kabul edilmektedir (Hill, 1977; Hergenhahn, 1988; Senemoğlu, 1997). Bu anlamda Miller ve Dollard'ın kuramı davranışçı bir kuramdır.

Miller ve Dollard (1941), taklit davranışını üç kategoriye ayırmışlardır: a) aynı davranış, b) kopyalanan davranış ve c) eş-bağımsız davranış. Aynı davranışta iki ya da daha fazla kişinin aynı duruma aynı şekilde karşılık vermeleri söz konusudur. Örneğin, insanların kırmızı ışıkta durmaları, bir konser sonunda alkışlamaları ya da başkaları güldüğünde gülmeleri bu tür davranışlardır. Kopyalanan davranışta başka bir insanın rehberliği, dönüt ve düzeltmesi vardır. Örneğin resim dersi alan bir öğrenciye öğretmenin verdiği dönüt ve düzeltme davranış değişikliğine neden olur. Kopyalanan davranışta, "kopyalanan" davranım pekiştirilir ve böylelikle öğrenilir. Eş-bağımsız davranış ise gözleyen gözlediği modelin davranışını tekrar etmesiyle oluşur. Miller ve Dollard (1941) bu duruma babası eve gelen iki kardeşin davranışını örnek olarak vermiştir.

Büyük kardeş babasını karşılamak üzere kapıya koşmayı öğrenmiştir. Babasını kapıda karşılaması babası tarafından şekerle ödüllendirilerek pekiştirilmiştir. Ağabeyini gözleyerek kapıya koşan küçük kardeşin davranışı da baba tarafından şekerle ödüllendirilmiştir. Bu durumda küçük kardeş, ağabeyi kapıya koşarken onun arkasından koşmayı öğrenmiştir. Her iki kardeşin de davranışları pekiştirilmekte, ancak farklı güdülerle ortaya çıkmaktadır. Eş-bağımsız davranış, kendilerine yabancı durumlarla karşılaşan yetişkinlerde de geçerlidir. Örneğin, yabancı bir ülkede oranın yerli halkını gözlemek ve onların davrandığı biçimde davranmak bu tür bir davranıştır. Taklit yoluyla öğrenme kuramında, aslolan modele verilen pekiştireçtir. Buna göre davranışın

öğrenilmesi için davranışın sonucunun birebir yaşanması gerekmez. Modelin davranışına verilen pekiştireç, kişiyi bu davranışı gerçekleştirmeye; modelin davranışına verilen ceza da kişiyi bu davranıştan kaçınmaya iter. Bazı duygular da bu yolla kazanılır. Örneğin annesi köpekten korkan bir çocuk da köpekten korkar.

Pekiştireç alan davranışlar gösteren modelin yalnızca bu davranışları değil, diğer davranışları da taklit edilir. Buna da kuramcılar ‘genellenmiş taklit’ adını vermektedirler (Miller ve Dollard, 1941). Sonuç olarak, Miller ve Dollard’ın taklit yoluyla öğrenme kuramı, gözlem, gözlenen davranışın pekiştirilmesi ve gözleyen de aynı davranışı göstermesiyle öğrenmeyi açıklayan bir kuramdır. Bu kuramda, dolaylı pekiştireç (modele verilen), davranışın gösterilmesinden sonra gözleyip davranışı gerçekleştiren kişiye de verilirse, davranış kalıcı olur.

Bu kuram, Pajares (2002)’e göre, gözlem yoluyla kalıcı davranış değişikliği meydana getirmenin olası olduğunu savlarken, doğrudan ya da dolaylı pekiştireç verilmeden ortaya çıkan davranışları, ilk kez verilen tepkileri ve pekiştirilen davranışın gözlenmesine rağmen hemen ortaya çıkmayan davranışları açıklamada yetersiz kalmaktadır.

Miller ve Dollard’ın 1941’de ortaya attığı kuram, pek çok başka kuramcıyı da öğrenmenin sosyal boyutunu düşünmeye itmiştir. 1960’lı yıllara kadar psikoloji alan yazınında önemli bir yere sahip olan taklit yoluyla öğrenme kuramının, Albert Bandura’nın bilişsel boyutu da eklemesiyle sınırları genişlemiş ve öğrenmeyi açıklamada daha etkili hale gelmiştir. Bandura (1986:47)’ya göre gözlem yoluyla öğrenme, “dil, ahlak, düşünme ve davranışın öz-düzenlemesi gibi insan olmanın gerektirdiği bazı öğeleri de içeren temel olarak bilişsel bir süreçtir”.

2.4. Sosyal Bilişsel Kuram

Bandura, 1986’da yayımlanan *Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Bir Kuram* adlı kitabında insanın uyum ve değişiminde, yani öğrenmesinde bilişsel, dolaylı, öz-düzenlemeli ve öz-yansıtıcı süreçlerin anahtar rol oynadığından söz ederek, gözlem ve taklit yoluyla öğrenmeye yeni boyutlar getirmiştir. Bandura (1965)’ya göre gözlem yoluyla öğrenme taklidi içermek zorunda değildir. Örneğin, yolda arabayla giderken, önündeki aracın yoldaki bir kasisten dolayı kaza yaptığını

gözleyen sürücü, aynı noktada direksiyonu kırarak kendisi kaza yapmaz. Bu durumda, sürücü gözlediği davranışı öğrenmiştir; ancak taklit etmemiştir.

Bandura (1965), öğrenmeyi, bilişsel süzgeçten geçmiş ve uygunluğu zihinde tartışılmış bilgi olarak tanımlamaktadır. Buna göre gözlem yoluyla öğrenme, yalnızca başka birinin davranışlarını gözlemek ve aynısını taklit etmekten daha karmaşık bir süreçtir.

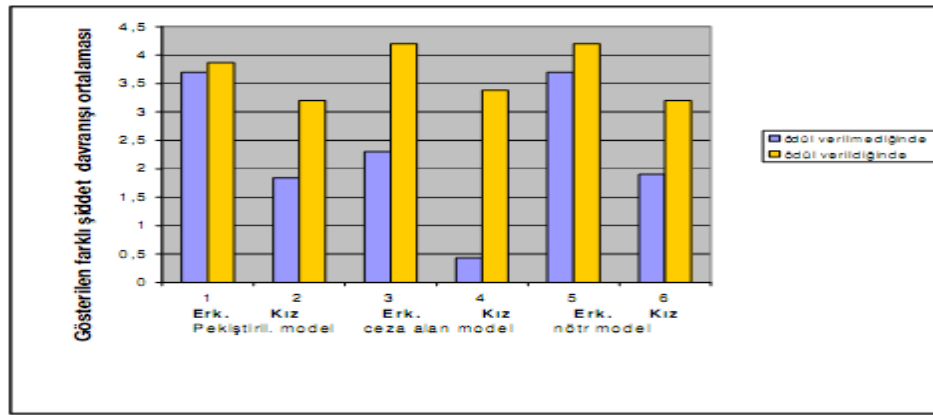
Bandura'nın "Sosyal Bilişsel Kuramı"nı Miller ve Dollard'ın "Taklit Yoluyla Öğrenme Kuramı"ndan ayıran bir başka öge, pekiştirecin bir öğrenme değişkeni değil bir performans değişkeni oluşudur (Pajares, 2002; Bandura, 1986; Hergenhahn, 1988; Senemoğlu, 1997). Bandura (1977)'ya göre, gözlem yoluyla öğrenme her zaman gerçekleşir. "Gözlem yoluyla öğrenme kapasitesi geliştikten sonra, insanları gördüklerini öğrenmekten alıkoyamazsınız" (Bandura, 1977:38). Öğrenme-performans arasındaki ayırım Bandura (1965) tarafından bir deneyle kanıtlanmıştır. "Bobo Doll" olarak bilinen bu deneyde dört-altı yaş arası bir grup çocuk üç gruba ayrılarak her bir gruba oyuncak bir bebeğe şiddet uygulayan bir yetişkin filmi izlettirilmiştir. Gruplardan birinin izlediği filmde bebeğe şiddet uygulayan modelin davranışı pekiştirilmekte, ikinci grupta cezalandırılmakta ve üçüncü grubun izlediği filmde de şiddet davranışı ne cezalandırılmakta ne de ödüllendirilmektedir. Daha sonra her üç gruptaki çocuğa da oyuncak bir bebek verilmiş ve şiddet davranışları gözlenmiştir. Sonuçlara bakıldığında, şiddet davranışının pekiştirildiği filmi izleyen birinci gruptaki çocukların en fazla şiddet davranışı gösteren grup olduğu ortaya çıkmıştır. Bu grubu, filmde şiddet davranışına nötr tepki alan modeli izleyen gruptaki çocuklar izlemiştir. En az şiddet davranışı gösteren grup ise modelin şiddet davranışının cezalandırıldığını izleyen çocuklardır.

Bandura'nın bu deneyi insanların dolaylı deneyimlerden etkilendiklerini ortaya koymaktadır. Başka bir deyişle, başka birinin deneyimleri insanların kendi davranışları üzerinde etkili olmaktadır. Deneydeki birinci grup, dolaylı pekiştireç almış ve bu onların şiddet davranışını pekiştirmiştir; ikinci grup ise dolaylı ceza almış, bu onların davranışı göstermesini belli bir çerçevede engellemiştir. Bu deney sonuçları, Miller ve Dollard'ın organizma ancak doğrudan pekiştireç aldığında gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşir savını çürütür niteliktedir (Hergenhahn, 1988).

Deneyin ikinci bir sonucu da öğrenme ve performans arasındaki farklılığı ortaya koymasıdır. Deneyin ikinci aşamasında tüm çocuklara modelin davranışını göstermeleri

karşılığında çekici Deneyin ikinci bir sonucu da öğrenme ve performans arasındaki farklılığı ortaya koymasındır. Deneyin ikinci aşamasında tüm çocuklara modelin davranışını göstermeleri karşılığında çekici bir ödül sunulmuştur. Bu durumda çocukların büyük çoğunluğunun şiddet davranışını gösterdikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak tüm çocuklar izledikleri davranışı öğrenmiş, ancak modelin ödüllendirilmesi, cezalandırılması ya da modele tarafsız kalınmasına bağlı olarak bu davranışı göstermemişlerdir.

Bu deneyin sonuçları Grafik 2.4.1. de özetlenmektedir:



Şekil 1.1 Değişik Modellerin Saldırganlık Davranışını İzleyen Çocukların Saldırganlık Davranışı Gösterme Sıklığı

Hergenhahn, 1988

Her ne kadar gözlem yoluyla öğrenme kuramı, öğrenmenin doğrudan verilen pekiştireçlerden bağımsız olarak ortaya çıktığını savunsa da başka değişkenlerin etkisinden söz etmek olasıdır. Bandura (1977) gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen dört süreçten bahsetmektedir. Bu süreçler; dikkat, hatırlama, performansa dönüştürme ve güdülenme süreçleridir.

2.5. Gözlem Yoluyla Öğrenmeyi Etkileyen Değişkenler

2.5.1 Dikkat Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenmede ilk basamak modelin etkinliklerine dikkat etmek ve iyi algılamaktır. Gözlemcinin dikkat sürecini etkileyen etmenlerden ilki gözlemcinin

duyu organlarının yeterliliğidir. İkinci etmen algıda seçiciliktir. Yani gözlenen etkinliklerin gözlemcinin amacına uygun olması gerekir ki gözlemci bu etkinlikleri öğrenebilsin. Bir başka etmen de gözlemcinin daha önce aldığı pekiştireçlerdir. Eğer gözlemcinin gözlem sonrası gösterdiği etkinlikler pekiştirilmişse benzer etkinlikleri taklit etme eğilimi gösterir. Modelin yaş, cinsiyet gibi özellikleri gözleyenle benzeşiyorsa, modelin etkinliklerinin taklit edilmesi daha olasıdır. Araştırmalar saygın, yüksek statülü, başarılı bireylerin güçlü ve çekici olarak algılandığını ve etkinliklerinin daha fazla taklit edildiğini göstermektedir (Hergenhahn, 1988; Bandura, 1986; Eggen ve Kauchak, 1992).

Bandura (1986), insanların dış görünüş ya da statü olarak etkin olmadığını düşündüğü kişilere dikkat etmediğini, daha etkin olarak algıladıkları kişilerin davranışlarına dikkat ettiklerini ve sürekli ceza alan kişiler yerine iyi sonuçlar alan modelleri seçtiklerini ifade etmektedir.

2.5.2. Hatırlama Süreçleri

Bandura (1986) gözlem yoluyla edinilen bilginin sembolik olarak iki yolla zihinde saklandığını savunmaktadır. Bunlardan ilki, modelin etkinliklerini zihinsel imgelere dönüştürerek saklamaktır. Bu şekilde saklanan bilgi gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşikten çok sonra bile ortaya çıkabilir. Bandura (1986)'ya göre daha önemli olan sembolleştirme şekli ise sözel olandır. Gözlem yoluyla edinilen bilgi sözel sembollere dönüştürülerek zihinde saklanır. Bandura bu konuda şunları dile getirmektedir:

İnsan davranışını düzenleyen bilişsel süreçlerin çoğu görsel imgelerden değil sözel sembollerden oluşur. [...] Gözlem yoluyla öğrenme ve hatırlama, bu tür *[sözel]* sembollerden yararlanır çünkü bunlar *[sözel semboller]* büyük miktarda bilginin zihinde daha kolay depolanmasına izin verir. (1977:26)

Bandura (1977; 1986)'ya göre bu imgesel ve sözel sembolleştirme kapasitesi insanların pek çok davranışı gözlem yoluyla öğrenmesini sağlayan bir özelliktir. Bu

özellik sayesinde gözlemden çok sonra bile zihinde saklanan bilgi, performansa dönüştürülebilir.

2.5.3. Performansa Dönüştürme Süreçleri

Gözlem yoluyla öğrenmeyi etkileyen değişkenlerden üçüncüsü, gözlenen davranışı ortaya çıkarma, yani performansa dönüştürme süreçleridir. Bilişsel ve oluşturma kuramında da yer aldığı gibi öğrenilen her bilgi davranışa dönüşmeyebilir. Gözlenen davranışın performansa dönüşmesini engelleyen etmenler arasında devinsel (psiko-motor) yetersizlikler, olgunlaşma düzeyi, sakatlık, hastalık ya da bunların oluşabilme korkusu sayılabilir (Hergenhahn, 1988).

Bandura (1986), insanların fiziksel ve devinsel özelliklerinin belli bir davranışı göstermeye tam uygun olması durumunda bile gözlenen bazı davranışları göstermek için bilişsel bazı süreçlerden geçtiklerini belirtmektedir. Davranışın performansa dönüşmesinden önce birey kendi davranışını modelin davranışına uygun hale getirmek için zihninde tekrarlar ve provalar yapar. Bunun sonucunda gözleyen, davranışlarını modelin davranışlarına uygun olacak şekilde düzelterek modelinkine yakınlaştırdıktan sonra performansa dönüştürür. Bu zihinsel süreçlerin yanı sıra, Bandura (1986) bireyin öz yeterlik inancından da söz etmektedir. Bireyin tüm özellikleri uygun olsa bile öğrendiklerini performansa dönüştürmek için yeterli istek ve başarabileceğine ilişkin inanca, yani “öz-yeterlik algısına” sahip değilse öğrenilenler performansa dönüştürülemeyecektir.

Sonuç olarak, öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesi için gözleyen modelin davranışlarını zihinsel süreçlerden geçirmesi, prova etmesi, kendisine dönüt ve düzeltme vermesi ve bunun yanı sıra kendi becerilerine inanması, başka bir deyişle öz yeterlik inancının yüksek olması gerekmektedir.

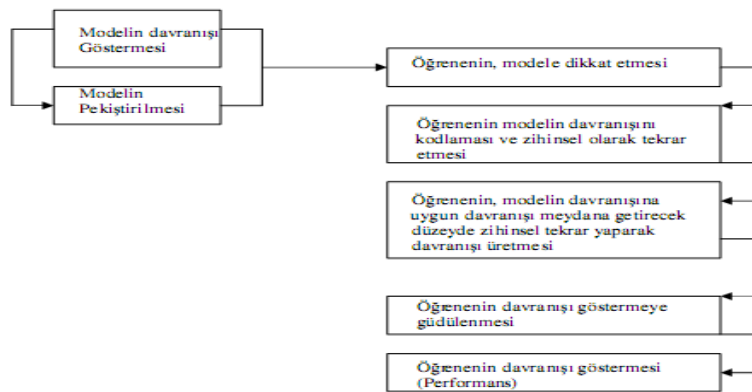
2.5.4. Güdülenme Süreçleri

Bandura'nın sosyal-bilişsel öğrenme kuramında pekiştiricilerin iki önemli işlevi bulunmaktadır (Hergenhahn, 1988). Bunlardan ilki, pekiştiricilerin gözlemcide beklenti

uyandırmasıdır. Modelin davranışlarının pekiştirildiğini gören kişi aynı davranışı gösterirse kendi davranışının da pekiştirileceğini düşünür. Pekiştireçlerin ikinci işlevi ise öğrenmenin performansa dönüştürülmesini sağlamasıdır. Bandura'nın "Bobo Doll" deneyinde de görüldüğü gibi, gözlenen davranış bir neden olmadan ortaya çıkmayabilir. Pekiştireçlerin ilk işlevi beklenti yaratmak; ikincisi ise öğrenilenin işe koşulması için güdü yaratmaktır (Hergenhahn, 1988).

Bandura (1986), öğrenmenin oluşması için doğrudan pekiştireçlere gereksinim olmadığını savunmaktadır. İnsanlar, başkalarının davranışlarının sonuçlarını gözlemleyerek de öğrenebilirler. Modelin davranışının pekiştirilmesi ya da cezalandırılması, yani dolaylı pekiştirme ve dolaylı ceza da doğrudan pekiştirme ve ceza kadar etkili olabilmektedir. Bandura'nın bu kuramı, geleneksel pekiştirme kuramlarından hayli farklıdır. Geleneksel pekiştirme kuramlarına göre, yalnızca kişiye doğrudan verilen pekiştireç ya da ceza, davranışların oluşumunda ve kalıcılığında etkin olmaktadır. Pek çok pekiştirme kuramcısı, pekiştirme ve cezanın yavaş yavaş, otomatik olarak ve genellikle organizma fark etmeden etki ve tepki arasındaki ilişkiyi yani öğrenmeyi sağladığını savunmaktadır (Hill, 1977; Hergenhahn, 1988; Woolfolk, 1993). Bandura (1977; 1986), doğrudan pekiştirme ve cezanın öğrenme üzerindeki etkisini yadsımamakta, ancak buna ek olarak dolaylı pekiştireç ve cezanın da etkili bir öğrenme aracı olduğunu savunmaktadır. İnsanlar kendilerinin ya da bir modelin davranışlarının pekiştirildiğini ve/ya ceza almadığını gördüklerinde aynı davranışı göstermeye eğilimli olmaktadır. Bu tür davranışlar, daha sonra kullanılmak üzere zihinsel sembollere dönüştürülerek depolanmaktadır.

Gözlem yoluyla öğrenme aşamaları Şekil 2.5.4.1. 'de özetlenmektedir.

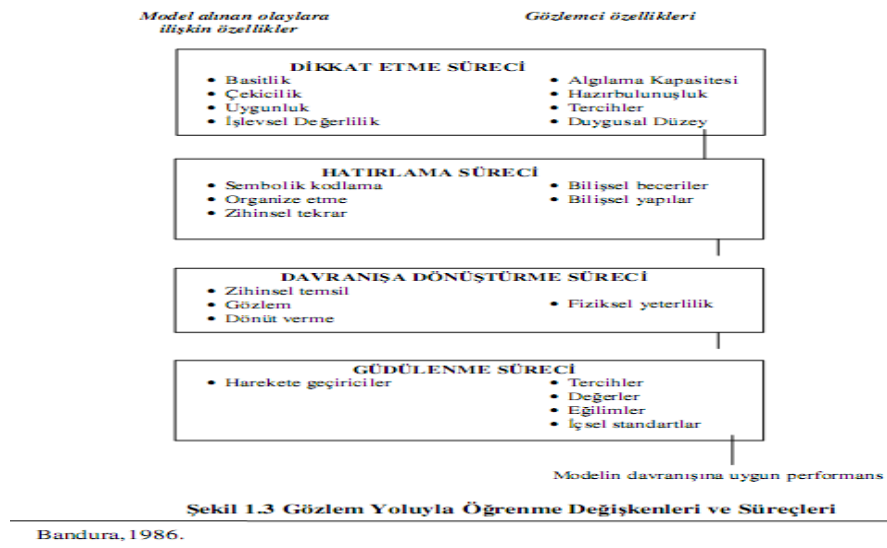


Şekil 1.2 Gözlem Yoluyla Öğrenme Aşamaları

Senemoğlu, 1997.

Sonuç olarak, gözlem yoluyla öğrenme, dikkat, hatırlama, davranışsal beceriler ve ödüller gibi bir takım süreçleri içerir. Eğer gözlem yoluyla öğrenme gerçekleşmemişse, gözleyen ya modelin kendi işine yarayacak davranışlarını gözlememiştir, ya zihninde tutmamıştır, ya fiziksel olarak bu davranışları gösterme yetkinliğine sahip değildir; ya da bu davranışları göstermek için uygun zaman, gereksinim ya da ödül ortaya çıkmamıştır.

Şekil 2.5.4.2. Gözlem Yoluyla Öğrenmede Etkin Olan Değişkenleri ve Süreçleri Özetlemektedir.



2.6. Gözlem Yoluyla Kazanılan Ürünler

Bandura (1986), gözlem yoluyla elde edilen öğrenme ürünlerini beş farklı kategoriye ayırmaktadır. Bunlar, bilişsel ve devinsel beceriler, yasaklar, sosyal değerler ve inançlar, çevredeki nesnelerin kullanımı ve duygularını ifade etme biçimidir.

2.6.1. Bilişsel ve Devinsel Beceriler

İnsanlar gözlem yoluyla, eleştirel düşünme, problem çözme gibi yeni bilişsel beceriler ve yüzme, tenis oynama gibi devinsel beceriler öğrenebilirler.

2.6.2. Yasaklar

Bireyin modeli gözlemlemesi, daha önce öğrenmiş olduğu yasakların güçlenmesine ya da zayıflamasına neden olabilir. Örneğin gözleyen yapmakta olduğu davranış, model tarafından da yapılıyor ve cezalandırılıyorsa, gözleyen de bu davranışı yapmaktan vazgeçebilir.

2.6.3. Sosyal Değerler ve İnançlar

Gözlenen modelin sahip olduğu değerler ve inançlar gözleyen tarafından taklit edilerek öğrenilebilir. Örneğin dürüstlük, verdiği sözü tutma gibi değerler ve dini inançlar, kişinin kendi becerilerine olan inançları da taklit yoluyla edinilebilir.

2.6.4. Çevredeki Nesnelerin Kullanımı

Belli bir modelin gözlenmesiyle çevredeki nesnelerin nasıl kullanılacağı öğrenilebilir. Özellikle çocuklar çevrelerindeki nesneleri kullanmayı bu yolla öğrenirler. Yetişkinlerse yeni karşılaştıkları durumlarda bu yöntemi kullanırlar.

2.6.5. Duyguları İfade Etme Biçimi

Öfke, endişe, heyecan gibi pek çok duygunun ifade edilmesi gözlem yoluyla öğrenilmektedir. Özellikle çocuklarda duyguların gösterilmesi kendilerine yakın bir modeli gözleyerek oluşmaktadır.

2.7. Sosyal Bilişsel Kuramın Dayanakları

Sosyal bilişsel kurama göre insanlar, doğa güçleri ya da bazı iç dürtüleri tarafından yönetilmez ve şekillenmezler. İnsanlar, zihinsel süreçlerini kendileri

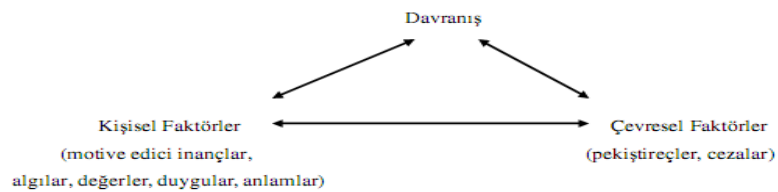
düzenleyen, bunun sonucunu çevrelerine yansıtan ve tüm bu düzenlemeler ve çevreyle etkileşimler sonucu davranışları değişikliğe uğrayan organizmalardır (Pajares, 2002). Buna bağlı olarak da sosyal bilişsel kuramın dayanakları insan, davranış ve çevre arasındaki karşılıklı belirleyicilik, bilişsel sembolleştirme kapasitesi, davranışların olası sonuçlarını öngörme, dolaylı öğrenme, öz düzenleme, öz yargılama ve öz yeterlik inancıdır. Aşağıdaki bölümlerde bu dayanaklar ele alınmaktadır.

2.7.1. Karşılıklı Belirleyicilik

Psikolojiyle uğraşan tüm bilim insanları, insan davranışlarının neden ve nasıl oluştuğuyla ilgilenmişlerdir. Davranışçılar (Pavlov, Watson, Guthrie, Thorndike, vb.), insan davranışının ortamdaki pekiştiricilerle ortaya çıktığını, pekiştiricilerin değiştirilmesiyle davranışın da değişebileceğini savunmuşlardır. Doğanın davranışlar üzerindeki mutlak gücüne inananlar, davranışın genler ve kalıtım gibi değiştirilemeyecek öğelerce belirlendiğini; varoluşçularsa (Sartre, Kierkegaard, Camus, Heidegger, vb.) insanların özgür seçimleriyle davranışlarını oluşturduklarını savunmuşlardır. Bandura'nın bu konudaki açıklaması ise bu üç ögenin, yani insanın, davranışın ve çevrenin hiç birini yadsımadan, tümünün bir karmasının insan davranışını oluşturduğu yönündedir.

Bandura (1986), bilişsel, duyuşsal ve biyolojik değişkenleri içeren kişisel faktörler, çevre ve davranış arasında karşılıklı belirleyicilik olduğunu savunmaktadır. Sosyal bilişsel kuram açısından, insanların eylemleri kişisel, davranışsal ve çevresel faktörlerin dinamik olarak birbirini etkilemesinin bir ürünüdür. Örneğin insanların kendi davranışlarının sonuçlarını nasıl yorumladığı, çevrelerini ve kişisel özelliklerini değiştirmektedir. Bunun karşılığında da kişinin daha sonraki davranışları değişmektedir.

Bu üçlü belirleyicilik şekil 2.7.1.1.'te gösterilmektedir.



Şekil 1.4. Karşılıklı Belirleyicilik

Bandura, 1986

Bandura (1977)'ya göre, insanlar belli şekillerde davranarak çevrelerini etkiler ve değiştirirler; bunun sonucu değişen çevre de sonraki davranışlarını etkiler. Ancak Bandura, kişisel faktörler, çevre ve davranış arasındaki etkileşimden söz ederken, bazı durumlarda bunlardan birinin diğerlerinden daha etkili olabileceğini de savunmaktadır. Örneğin bazı durumlarda yüksek bir ses insanın davranışları konusunda belirleyici olabilmektedir. Yüksek sese maruz kalma kişide duyuşsal değişikliklere yol açabilmekte, bunun sonucunda kişinin davranışları değişebilmektedir. Başka bir durumda da kişinin inançları, tutumları en etkili öge haline gelebilir.

Bandura (1977), kişilerin inançlarının, deneyimle sağlanmış sonuçların etkilerinden daha güçlü olduğunu söyleyerek insan davranışının ortaya çıkmasında gerçek deneyimlerden çok inançların etkili olduğunu savunmuştur. Bu durumda, karşılıklı belirleyicilik ilkesine göre, davranış ve çevre ile inançlar, tutumlar gibi kişisel faktörlerin tümü etkileşim halindedir. Bandura'nın sosyal bilişsel kuramındaki temel dayanaklardan biri olan "karşılıklı belirleyicilik", duyuşsal, bilişsel ya da güdüleyici süreçlerin geliştirilmesiyle çevrenin ve insan davranışının da dinamik biçimde birbirini değiştireceğini savlamaktadır (Bandura, 1995). Örneğin bir okulda öğretmenler, öğrencilerinin akademik olarak güvenlerini arttırarak öğrenmelerini iyileştirebilirler. Öğrencilerin kendi becerilerine olan inançlarını, düşünme becerilerini ve duyuşsal özelliklerini değiştirebilirler. Bu kişisel faktörlerin değişmesi anlamına gelir. Öğretmenler, öğrencilerinin akademik becerilerini ve öz-düzenleme becerilerini de arttırabilirler. Öz-düzenleme becerileri, "kişinin kendi düşünme becerilerini ve davranışlarını etkileme gücü"dür (Bandura, 1994; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990; Pajares, 2002) Bu beceriler, davranışlarının değişmesini sağlar. Öğrenci başarısına etki eden okul ve sınıf yapısını da değiştirebilirler ki bu da çevresel faktörlerin değişmesi demektir.

Bandura'nın kuramı, öğrenmede çevresel ve biyolojik faktörleri vurgulayan kuramlardan farklı olarak, insanların kendi gelişimlerinde etkin rol alan ve eylemleriyle çevreyi ve kendilerini değiştirebilecek yapıya sahip olduklarını öne sürmektedir. Bu yapıda, diğer kişisel özelliklerin yanı sıra, fakat daha önemlisi kişilerin öz inançlarıdır.

Çünkü Bandura (1986:25)'ya göre, "insanların kendileriyle ilgili olarak düşündükleri, hissettikleri ve inandıkları, davranışlarını etkiler". Buna göre bireyler, hem ürün hem de çevrenin ve kendi sosyal sistemlerinin üreticisi durumundadırlar. İnsanlar, toplum yaşamı içinde yapayalnız olmadıklarından ortak bir öz-inançtan da söz

edilebilir. Bir toplum ya da toplulukta bir arada yaşayan insanların da toplumun becerilerine, yapabileceği ve yapamayacağı etkinliklere ilişkin bir inancı bulunmaktadır (Pajares, 2002). İnsanlar toplumdaki yaşamlarını iyileştirecek bazı ortak inançlara ve becerilere sahiptirler. Kuram, toplum yaşamını da kapsadığından, birey odaklı gelişimin yanı sıra toplumsal değişim ve gelişimden de söz etmektedir.

Bandura (1986), sosyal sistemler ve çevrenin, insan davranışını, kişinin kendisine ilişkin algısı konusundaki psikolojik düzenekler yoluyla dolaylı olarak etkilediğini savunmaktadır. Başka bir deyişle, sosyo-ekonomik statü, eğitim, ailesel yapı gibi etmenlerin insan davranışı üzerinde doğrudan etki etmediği, bu etmenlerin insanların kendilerini nasıl algıladıklarını, yani öz yeterlik inançlarını ve duygusal durumlarını etkilediği söylenebilir.

2.7.2. Sembolleştirme Kapasitesi

Bandura (1986), insanların bilişsel temsilciler yoluyla dünyayı sembolik olarak algıladıklarını savunmaktadır. Buna göre insanlar, bilişsel öğrenme kuramındaki bilişsel haritalara benzer şekilde çevrelerini anlamlandırmak için sembolleştirme kapasitelerini kullanmaktadırlar. Bandura'ya göre semboller, düşüncenin araçlarıdır. Deneyimlerini sembolleştirme sayesinde insanlar yaşamı anlamlandırır ve sürekliliğini sağlarlar. Bu sembolleştirme, aynı zamanda gelecekteki davranışlar için insanların bilgi depolamalarına yarar. Sembolleştirme kapasitesi, gözlenen davranışın taklit edilmesi için de kullanılabilir (Bandura, 1986).

Kişilerde var olduğu düşünülen sembolleştirme kapasitesi bir kayıt cihazına benzetilebilir. İnsan zihni, kaydın tutulduğu ve saklanıp depolandığı yerdir. Geçmişe ilişkin her yaşantı, deneyim, düşünce, duygu kaydedilir. Gelecekte gösterilebilecek davranışlar da önce zihinde sembolik olarak gerçekleştirilir.

Bandura (1986:23)'ya göre, “geçmiş ve geleceğin sembolü ya da bilişsel temsilcisi olan düşünceler, sonraki davranışları etkileyen ya da onlara neden olan malzemelerdir”.

2.7.3. Öngörü

Sembolleştirme kapasitesi sayesinde insanlar bazı problemleri zihinlerinde çözebilme, geleceğe yön verme ve öngöründe bulunabilme olanağına sahiptirler (Bandura, 1986). İnsanlar, bazı eylemlerini gerçekleştirmeden önce zihinlerinde planlama, olası sonuçlarını tahmin etme becerisini taşırlar. Bu beceri, kendilerine amaçlar koyma ve bu amaçlara ulaşmak için stratejiler geliştirme gibi geleceği planlamayla ilgili süreçleri de içermektedir.

2.7.4. Dolaylı Öğrenme

Sosyal bilişsel kuramın önemli bir ilkesi olan dolaylı öğrenmeye göre, insanlar yalnızca kendi deneyimlerinden değil başkalarının deneyimlerinden de öğrenmektedirler. Pek çok durumda deneme-yanılma yöntemi kullanılmaksızın bireylerin kendileri için yeni bir davranışı gösterebilmeleri, başkalarının davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözlemesiyle ortaya çıkmaktadır. Gözlenen davranış, sembolleştirme kapasitesi kullanılarak zihne kodlanmakta ve gerekli durumda eyleme dönüştürülmek üzere saklanmaktadır. Dolaylı öğrenme için gereken süreçler daha önce de değinildiği gibi dikkat, hatırlama, davranışı üretme ve pekiştirme. Model alınması olası davranışa öncelikle dikkat edilmesi, bu davranışın belleğe kodlanması, davranışı ortaya çıkaracak beceriye ve inanca sahip olunması ve davranışın pekiştirilmesi gerekmektedir (Bandura, 1977;1986). Bandura (1986)'ya göre, pekiştireç, davranışçı kuramda olduğu gibi doğrudan dışsal, Miller ve Dollard'ın taklitle öğrenme kuramında olduğu gibi dolaylı ya da bilişsel ve oluşturmacı kuramdaki gibi içsel olabilir. Sonuç olarak, eğer gözlenen davranışın birey tarafından gerçekleştirilmesi bireyin beklentilerini karşılamış ve olumlu sonuç vermişse davranışın gelecekte yinelenme olasılığı artmış olur ki bu da öğrenmedir.

2.7.5. Öz Düzenleme

Öz düzenleme (self regulation), kişinin kendi güdülenmesini, düşünme süreçlerini, duygusal durumlarını ve davranış kalıplarını etkileme işidir (Bandura, 1986, 1994; Zimmermann ve Martinez-Pons, 1990). İnsanlar kendi davranışlarını kontrol etme becerisine sahiptirler. Öz düzenleme becerisi, kişinin neyi yapabildiği, ney yapamadığına yönelik öz-yeterlik algısıyla da ilgilidir. İnsan, davranışlarıyla ilgili olarak başkalarının gösterdiği tepkilerden de etkilenmekle birlikte aslolan kendi güdülenmesi ve kendi algısıdır.

Son yıllarda insan zihninin bilgiyi nasıl işlediği, organize ettiği ve hatırladığıyla ilgili pek çok kuram ortaya atılmıştır. İnsan zihninin çalışması ve işlevleri pek çok araştırmaya konu olmuştur. Yapılan araştırmalar, bilgiyi işleme konusuna yeni bakış açıları getirmiştir. Ancak insan zihninin çalışması, bilgiyi işlemesi, saklaması, organize etmesi ve geri çağırmasıyla ilgili ortaya atılan bilişsel kuramlarda eksik olan nokta insan gelişimi ve uyumuna ilişkin öz-düzenleme süreçlerini göz ardı etmeleridir (Bandura, 1995).

Meta-bilişsel kuramcılar, öz-düzenlemenin kişinin kendine uygun öğrenme stratejilerini seçme, anlama; bilgi durumunu test etme; yanlış ve eksik öğrenmelerini tamamlama, düzeltme; bilişsel stratejilerini tanıma ve kullanma boyutlarına dikkat çekmektedirler (Brown, 1984; Paris ve Newman, 1990; akt. Bandura, 1995). Zimmermann (1990), akademik öz-düzenleme becerileri üzerine araştırmalar yapmış ve öz-düzenleme becerileri gelişmiş olan öğrencilerin gelişmemiş olanlara göre akademik olarak çok daha başarılı olduklarını ortaya çıkarmıştır.

2.7.6. Öz Yargılama

Öz düzenlemeye benzer şekilde, insanlarda kendi davranış ve tutumlarına ilişkin düşünme ve yargıda bulunma becerisi bulunmaktadır. Bandura (1996: 21)'ya göre bu özellik “en insani özelliğimizdir”. Bu özellik sayesinde, insanlar deneyimlerini anlamlandırmakta, kendi bilişleri ve becerilerine olan inançlarını tanımakta, öz değerlendirme yapabilmekte ve bu değerlendirme sonucunda davranışlarını ve düşünce

biçimlerini değiştirebilmektedirler. Bütün bu yargılar ve değerlendirmeler, bireyin bir işi yapmada ne derece becerili ve yeterli olacağına ilişkin görüşünü geliştirmektedir. Bireyin kendi becerileri ve yeterlilikleri ile ilgili bu yargısı, “öz-yeterlik algısı”nı oluşturmaktadır (Bandura, 1977; 1986; 1994).

Bireyin kendisiyle ilgili yargılarının belli bir işe girişmekte ne kadar kararlı davranacağını, bu işte ne kadar sebatkâr olacağını, karşılaşacağı bir sorunla başa çıkmada ne kadar çaba harcayacağını, kaygı ve güdülenme düzeyini de belirleyeceği düşünülmektedir (Bandura, 1994). Bütün bu faktörlerin toplamı, sosyal-bilişsel kuram içinde “öz yeterlik algısı” denilen kavramın ortaya çıkmasını sağlamıştır.

2.8. Öz Yeterlik Algısı

Öz yeterlikle ilgili alanyazında "öz yeterlik inancı" (self-efficacy beliefs) (Orhan ve Akkoyunlu, 2003; Bıkmaz, 2002; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek ve Soran, 2004), "algılanan öz yeterlik" (perceived self-efficacy) (Senemoğlu, 1997; Celep, 2000), "öz yeterlik algısı" (sense of self-efficacy) (Aşkar ve Umay, 2002) , "öz yeterlik yargısı" (Celep, 2000) ya da “öz yeterlik duygusu” (Celep, 2000; Önen ve Öztuna, 2005) gibi farklı terimler kullanılmaktadır. Bu çalışmada "öz-yeterlik algısı" söylemi benimsenmiştir.

Bandura (1986: 391), öz yeterliği, “bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı” olarak tanımlamaktadır. Bandura’nın çalışmaları, kişinin becerilerine ilişkin inançlarının yalnızca davranışlarını değil, kişinin güdülenmesini ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001). Kişinin öz-yeterlik algısı, kişisel güdülenmenin, başarının ve refahın temelini oluşturmaktadır. Eğer insanın gerçekleştireceği bir iş konusunda kendi becerilerine ilişkin inancı yüksekse, işe başlarken daha iyimser olacak, işi başarmak için daha çok çalışacak ve karşısına çıkacak güçlükler karşısında yılmayacaktır. Öz yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğuyla değil, kendi becerilerine olan inancıyla ilgilidir (Pajares, 2002). Ancak, yine de kişinin öz güveni ne kadar yüksek olursa olsun, eğer gerekli bilgi ve beceriye sahip değilse başarıya ulaşması zordur. Bu yüzden de öz-yeterlik algılarını, öncelikle gerekli bilgi ve becerinin ne denli iyi kazanıldığı belirlemektedir.

Öz-yeterlik algısı, davranışlarının olası sonuçları konusunda kişinin yargılarıyla ilintili değildir, ama öz yeterlik inancı umulan sonucun yordanmasına yardım edebilir. Örneğin akademik becerilerine güvenen öğrenciler, sınavlarda yüksek not alırlar. Bunun tam tersi kendine güveni olmayan kişiler için de geçerlidir. Akademik konuda öz yeterlik inancı düşük olan öğrenciler daha düşük not alırlar. Bandura (1986: 395), araştırmaların öz-yeterlik algısı yüksek insanların düşük olanlara göre farklı davranış, düşünce ve duygular içinde olduğunu gösterdiğini ifade etmektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip kişiler, başarısızlıklarını, gösterdikleri çabanın yetersiz oluşuna, öz-yeterlik algısı düşük olanlarsa, başarısızlıklarını becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar (Collins, 1982; Aktaran: Pajares ve Schunk, 2001). Öz-yeterlik algısı, özgüven duygusundan farklı olarak yalnızca bir eylem ya da alanla ilgilidir. Belli bir alanda yüksek öz-yeterlik algısına sahip bir kişinin, başka bir alanda düşük öz yeterlik inancına sahip olması mümkündür (Pajares, 2002). Öz-yeterlik algısı, gerçek yeterlik, beceri, kapasiteden çok, yeterlik düzeyine ilişkin algıyla ilgilidir. Öz yeterlik, Rotter (1966)'ın kuramı, denetim odağı (locus of control)'dan da farklıdır. Denetim odağı, kişinin dünyaya ve olaylara genel bakış açısıyla ilişkilidir. Öz yeterlik ise alana, duruma ya da yapılan işe özgüdür.

Bandura (1995:2), insan davranışlarının gerçekte doğru olandan ziyade doğru olduğuna inandığı şeye dayandığını savunmaktadır. İnsanlar, genellikle yeterlik düzeylerine ilişkin gerçekte olduğundan daha düşük ya da daha yüksek algılara sahip olabilirler. İnsanların kendi becerilerini, yeterliklerini, kapasitelerini hatalı değerlendirdikleri, azımsadıkları ya da abarttıkları rastlanan durumlardır. Kişilerin kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları, sahip oldukları becerileri en iyi biçimde kullanabilmelerini engellerken, kapasitelerini gerçekte olduğundan daha yüksek algılamaları çoğu kez performansları üzerinde olumlu etkide bulunmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Başka bir deyişle, bir beceriye sahip olmakla onu farklı koşullarda iyi kullanabilmek arasında fark bulunmaktadır. Bu nedenle, Bandura (1986:391), aynı beceri düzeyindeki kişilerin farklı durumlarda farklı düzeylerde (kötü, yeterli, iyi, çok iyi) performans sergilediklerini belirtmektedir.

2.8.1. Öz Yeterlik Algısının Oluşumu

Kişiler çeşitli etkinliklerde bulunur, bu etkinliklerin sonuçlarını değerlendirir, değerlendirme sonuçlarını benzer etkinlikler gerçekleştirme kapasitelerine ilişkin yeterlik inancı geliştirmekte kullanır ve geliştirdikleri inançlara uygun hareket ederler (Bandura, 1986: 399; Pajares, 2002). Başarılı deneyimler, öz-yeterlik algısı oluşturmada olumlu rol oynarken, üst üste yaşanan başarısızlıklar öz-yeterlik algısının düşmesine neden olmaktadır. Bandura (1986:389), güçlü öz-yeterlik algısının zamanla ve olumlu deneyimlerle geliştiğini, bir kez geliştikten sonra dirençli olduğunu ve arada sırada yaşanan başarısızlıklardan etkilenmediğini belirtmektedir. Dolayısıyla, öz-yeterlik algısının oluşumu önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar herhangi bir işe kendileri ya da çevreleri hakkında hiçbir düşünce olmaksızın girişmezler. Herkesin önceden geliştirdiği, kendisini nasıl algıladığına ilişkin bir değerler sistemi bulunmaktadır. Bu değerler sistemi, insanların düşüncelerini, duygularını, güdülenme düzeylerini ve davranışlarını etkilemektedir. Bandura (1986; 1995; 1996), kişinin kendi becerilerine ilişkin algılarının oluşumunu etkileyen belli başlı dört kaynak olduğunu savunmaktadır. Bunlar, kişinin kendi geçmiş deneyimleri (mastery experiences), sosyal modelleri gözlemlenmesi (vicarious experiences), yani dolaylı deneyimler, sözel ikna (verbal persuasion) ve korku, hoşlanma, nefret gibi fizyolojik ve duyuşsal durumlardır (physiological and emotional states).

2.8.1.1. Geçmiş Deneyimler

Öz-yeterlik algısının oluşumundaki birincil kaynak, kişinin belli bir iş sonunda ulaştığı başarı ya da başarısızlıktır. Başarılı sonuçlar, kişinin kendi becerilerine olan inancını inşa etmesine yardımcı olmaktadır. Başarısızlıklarsa, özellikle eğer öz-yeterlik algısının iyice yerleşmesinden önce olduysa, kişinin kendi becerilerine ilişkin inancını olumsuz etkilemektedir (Bandura, 1986). Dolayısıyla, başarısızlığın zamanlaması önem taşımaktadır. İnsanlar kolay başarıya ulaştıkları deneyimler yaşamışlarsa, çabuk sonuçlar beklemeye eğilim göstermekte ve başarısızlık karşısında kolaylıkla cesaretlerini yitirebilmektedirler. Eğer başarı, yetenek, çaba gibi içsel ve kontrol edilebilir nedenlere bağlanıyorsa, öz-yeterlik algısı daha güçlü olur. Başarı, şans ya da

başkalarının yardımı gibi dışsal nedenlere bağlanıyorsa, öz-yeterlik algısı güçlenmeyebilir. Başka bir deyişle, kişi bir etkinliği gerçekleştirmek için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz-yeterlik algısının oluşumu bundan olumsuz yönde etkilenebilmektedir. Bir etkinlikte sürekli sebat ve çaba sonucu kazanılan başarı, kişinin kendine olan inancının oluşumunda önem taşımaktadır.

Bandura (1995)'ya göre, öz-yeterlik algısını geliştirmek, sabit alışkanlıklar kazanmaya benzemez. Bu süreç, daha çok, sürekli değişen yaşam şartlarıyla başa çıkabilmek üzere uygun davranış biçimleri yaratmak ve işe koşmak için kişinin bilişsel, davranışsal ve öz-düzenleyici araçlarla donanması anlamına gelir.

Ancak Bandura (1986:81)'ya göre, “her ne kadar öz-yeterlik algısı genellikle başarıyla artmakta ve tekrarlanan başarısızlıklarla düşmekteyse de, performansın etkisi o performansın nasıl oluştuğuna ilişkin inanca bağlıdır”. Başka bir deyişle, eğer kişi bir etkinlikte yeterli bilgi ve becerisi olmadığının, etkinlik için yeterli zaman ve çaba harcamadığının farkındaysa, öz-yeterlik algısı bundan etkilenebilmektedir. Ancak tüm bu zaman, çaba, bilgi, beceri, başarı değişkenleri bir yana, Bandura, öz-yeterlik algısının oluşumuna ilişkin şunları ifade etmektedir:

Öz yeterlik algısı oluşumunda, performansın nasıl oluştuğuna ilişkin değişkenler, becerilerle ilgili ön kavramsallaştırmalar, işin algılanan güçlüğü, çaba, dışarıdan alınan yardımın miktarı, etkinliğin gerçekleştiği şartlar, başarı ve başarısızlığın zamanlamasından çok, deneyimlerin bellekte yapılandırılma şekli yani insanda bıraktığı tortu önemlidir (1986:85).

Özetle, insanlar bazı etkinlikleri gerçekleştirir, etkinliklerinin sonucunu yorumlar, bu sonuçlara göre kendileri hakkında bir inanç oluşturur ve bu inançları doğrultusunda sonraki etkinliklerini planlarlar. Başarılı sonuçlar, yüksek öz-yeterlik algısına, başarısızlıklarsa düşük öz-yeterlik algısına neden olur. Aslında kişinin yaşadığı deneyimler birincil veri olmalarına rağmen, yine de ham veri olarak kabul edilebilir. Aslolan bu deneyimlerin kişide yarattığı etkidir (Pajares, 2002).

2.8.1.2. Gözlem

Öz-yeterlik algısının oluşumunu, güçlenmesini ya da zayıflamasını etkileyen ikinci önemli faktör sosyal modellerin gözlemlenmesiyle elde edilen bilgidir. Sosyal bilişsel öğrenme kuramının önemli bir bileşeni olan modelin davranışlarını ve bu davranışların sonuçlarını gözleyerek öğrenme, öz yeterlik inancının oluşumunda da karşımıza çıkmaktadır. İnsanlar, kendilerine benzer insanların zor durumlarla başa çıkmalarını gözlemleyerek kendilerinin de benzer becerilere sahip oldukları inancını geliştirebilirler. Benzer şekilde, çok çaba harcamasına rağmen başarısız olan birinin deneyimlerini gözlemek de öz-yeterlik algısının oluşumunda olumsuz etki gösterebilmekte ve kişinin güdülenmesini düşürebilmektedir (Brown ve Inouye, 1978; Aktaran: Bandura, 1995).

Başka insanların deneyimleri, gözleyen için dolaylı deneyim anlamına gelebilmektedir. Başka bir deyişle, kişi deneyimi birebir kendisi yaşamadığı halde, başka birinin deneyimlerinin sonuçlarından, başarı veya başarısızlıklarından etkilenebilmektedir. Dolaylı deneyimler, öz-yeterlik algısı oluşumunda, kişinin kendi deneyimleri kadar etkili bir kaynak olmamasına rağmen, kişinin kendi becerilerine ilişkin algısı düşükse ya da ön bilgisi sınırlıysa, daha büyük önem kazanmaktadır (Pajares, 2002:14). Sosyal modellerin gözlenmesinde, gözleyen kişinin modelle kendisi arasında benzerlik kurması, öz-yeterlik algısının oluşumunda değer taşımaktadır. Algılanan benzerlik ne kadar fazlaysa, gözleyen modelin başarı ve başarısızlıkların o denli fazla etkilenmektedir (Bandura, 1994:32). Algılanan benzerlik göstergeleri yaş, cinsiyet, eğitim, sosyo-ekonomik durum, ırk ve etnik köken olabilir. Bunlar arasında yaş ve cinsiyet diğerlerine göre daha fazla önem taşımaktadır (Pajares, 1992b). Örneğin bayan bir sporcunun başarısını izlemek kendisi de bayan olan gözlemcinin öz-yeterlik algısını etkileyebilir. Ama gözlenen erkek bir sporcuysa, gözleyen bayanın öz-yeterlik algısı oluşumu bundan etkilenmez. Eğer insanlar gözledikleri kişinin özelliklerinin kendilerinininkinden çok farklı olduğunu düşünüyorlarsa, gözlenen davranış ve bu davranışın sonuçları, kişinin öz-yeterlik algısının oluşumunda önem taşımamaktadır. Ancak insanlar genel olarak, hareketlerinden esinlenebilecekleri, yetkin modellerin arayışındadır. Bu tür modellerin davranışları ve düşünme şekilleri, çevrelerindeki insanlar için öğretici olmakta ve diğer insanlar bu tür kişileri model almaya eğilim göstermektedirler (Bandura, 1995). Taklit yoluyla öğrenmede izlenen dikkat, hatırlama,

davranışa dönüştürme ve güdülenme süreçleri öz-yeterlik algısının oluşumunda da izlenmektedir. Gözlem yoluyla öz-yeterlik algısı oluşumunda yalnızca gerçek insanların gözlenmesi değil, televizyon ve diğer görsel medyadaki sembolik modeller de yer alabilmektedir.

Bandura (1986)'ya göre, ister gerçek, ister sembolik olsun, modellerin gözlenmesi, öz-yeterlik algısının oluşumunu ve hemen etkinliğe dönüştürülmesini sağlamamaktadır. Gözleyen kişinin gözlemlediği davranışı bilişsel olarak prova etmesi, zihinsel süzgeçlerinden geçirmesi de gerekmektedir. Doğrudan yaşanan deneyimle elde edilen sonuç, gözlenen modelin elde ettiği sonuçla örtüşüyorsa, olumlu ya da olumsuz, öz-yeterlik algısı daha fazla güçlenmektedir (Schunk, 1987).

2.8.1.3. Sözel İkna

Bireyin kendi yeterliğine ilişkin algısı, bu konuda çevresindekilerin ona sözel olarak ilettiği mesajlardan da etkilenebilmektedir. Sözel ikna, doğrudan yaşanan deneyimler ve gözlemden sonra üçüncü önemli öz-yeterlik algısı kaynağı olarak karşımıza çıkmaktadır. Sözel ikna, başarıya ulaşmak için kişinin kendi gücüne güvenmesi konusunda cesaretlendirilmesi anlamına gelmektedir (Bandura, 1986). Kişinin yeterliği konusunda çevrenin ona duyduğu güveni içeren sözlü mesajlar, olumlu değerlendirmeler ya da övgü, kişinin içsel güdülenmesini, dolayısıyla öz-yeterlik algısının oluşumunu ya da güçlenmesini etkileyebilmektedir.

Olumlu ikna, kişinin cesaret kazanmasını ve kendisini güçlü hissetmesini sağlamaktadır. Bunun tam tersi de olumsuz ikna için geçerli olmaktadır. Olumsuz ikna, kişinin öz-yeterlik algılarını zayıflatabilmekte hatta yok edebilmektedir. Pajares (2002)'e göre, genellikle negatif ikna yoluyla öz-yeterlik algısının zayıflatılması, pozitif ikna ile bu algıların güçlendirilmesinden daha kolay olmaktadır.

Sözel iknada, ikna eden kişi büyük önem taşımaktadır. Öz-yeterlik algısının oluşumunda ya da güçlendirilmesinde ikna edenin güvenilirliği ve ikna ettiği konudaki bilgisi ikna sürecini etkilemektedir (Bandura, 1994). Belli bir konuda öz-yeterlik algısı yüksek insanlar, aynı ya da benzer bir konuda çevrelerindeki insanların öz-yeterlik algılarını etkileyebilmektedirler. Bunu yaparken, olası durumları göstermek, olası problemler konusunda uyarmak, strateji ve taktikler vermek gibi sözel iknadan daha

fazla yardımda da bulunabilmektedirler (Bandura, 1994). Sözel ikna özellikle çocukların öz-yeterlik algılarını oluşturmalarında işe yaramaktadır. Aile, akran grubu, öğretmenler gibi yakın çevresindeki kişiler, çocuğun öz yeterlik inancını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Schunk, 1987).

2.8.1.4. Fizyolojik ve Duyuşsal Deneyimler

Endişe, stres, kızgınlık, korku gibi kişide oluşan fizyolojik ve duygusal durumlar, öz-yeterlik algısına ilişkin bilgi vermektedir. Bir etkinliğe karşı duyulan yoğun duygular, o etkinliğin başarı ya da başarısızlıkla sonuçlanmasını etkilemektedir. İnsanlar bir etkinliği gerçekleştirirken becerileri konusunda olumsuz düşünceler ve korkular geliştirmişlerse, bu duyuşsal tepkiler öz-yeterlik algılarında düşüşe ve korktukları gibi sonucun olumsuz olmasına yol açmaktadır (Pajares, 2002).

Bireylerin öz-yeterlik algısının oluşumunda, güçlenmesinde ya da zayıflamasında, içinde bulundukları fizyolojik ve psikolojik durumlar büyük önem taşımaktadır. Örneğin yaşanan stres ve gerginlik, düşük performansın bir sonucu olarak algılanabilir. Olumlu ruh hali, kişinin kendi becerilerine ve performansına ilişkin inancını olumlu yönde etkileyebilmekte, karamsarlık ise yeterlik algısına da düşmesine neden olabilmektedir (Schunk, 1987). Ancak, öz öz-yeterlik algısının oluşumunda rol oynayan diğer etmenler gibi duyuşsal deneyimler de kişinin bu deneyimleri nasıl yorumladığıyla ilgilidir (Bandura, 1986). Bazen de olumsuz psikolojik ve duyuşsal deneyimler enerji verici, bir sonraki etkinliğin daha iyi gerçekleştirilmesi için rehberlik edici olarak görülebilir.

Yaşamın Çeşitli Evrelerinde öz-yeterlik algısının gelişimi insan, yaşamı boyunca pek çok dönemden geçmektedir. Bandura (1997:162)'ya göre bu evreler Piaget'nin çizdiği kadar kesin çizgilerle belirlenmemiş olmakla birlikte, öz yeterlik gelişimi konusuna ışık tutan, yaşam boyunca öz-yeterlik algısı gelişim aşamalarını açıklaya evrelerdir.

Kişiler, yaşamları boyu birbirlerinden farklı deneyimler yaşarlar. Hatta aynı deneyimleri yaşasalar bile her bir deneyimin kişide yarattığı etki farklı olmaktadır. Bu durumda öz-yeterlik algısının gelişimi, yaşamın evrelerine ve yaşamımız boyunca içinde bulunduğumuz durumlara göre şekil kazanmaktadır (Maurer, 2000). Bandura

(1997), bu evreleri bebeklik, aile ilişkilerinin önemli olduğu evre, arkadaş ilişkilerinin önem kazandığı evre, okul dönemi, ergenlik, yetişkinlik ve ileri yaş dönemi olarak sıralamaktadır. Aşağıda öz yeterlik algısı oluşumundaki önemli evreler çocukluk, ergenlik ve yetişkinlik evreleri olmak üzere üç başlık altında irdelenmektedir.

2.8.1.5. Çocukluk Evresinde Öz Yeterlik Algısı Gelişimi

Bu gelişim evrelerinden ilki bebeklik evresidir. Bandura (1997)'ya göre, doğumdan hemen sonra çocuklarda öz benlik algısı gelişmemiştir. Bebekler, davranışlarının çevrelerini etkilediğinin farkında değildir. Ancak kısa bir süre sonra bebekler davranışlarının çevrelerini etkilediğini fark ederler. Belleklerinin de gelişimiyle, bebekler neden-sonuç ilişkileri kurmaya başlarlar. Sosyal çevrelerini etkileyebildiklerini görmek bebeklerde öz-yeterlik algısı gelişiminin ilk aşamasıdır. Bu aşamayı, örnek alma davranışı izler (Maurer, 2001). Bebekler, konuşma dâhil pek çok davranışı çevresindekilerin davranışlarını model alarak ve taklit ederek öğrenmektedirler.

Aile ilişkilerinin öz-yeterlik algısının gelişiminde önemli etkisi vardır. Çocuklar anne-babalarıyla ve fiziksel çevreleriyle iletişim kurarak, model alarak öğrenmeye devam etmektedirler. Bandura (1994)'ya göre bu evre çok önemlidir, çünkü aileler bu evrede bebeğin iletişim kurma çabasına karşılık vererek, fiziksel çevresini zenginleştirerek, ona keşfetme özgürlüğü sağlayarak ve model alabileceği davranışlar sergileyerek bebeğin öz-yeterlik algısı gelişimini sağlayabilirler. Bu stratejiler sosyal, dilsel ve bilişsel gelişimi hızlandırmaktadır. Aile ilişkilerinin ardından, öz-yeterlik algısının gelişiminde arkadaş ilişkileri ön plana çıkmaktadır. Yaş, sosyal konum ve değer olarak öne çıkan modellerle etkileşimde bulunma, kişinin öz-yeterlik algısı oluşumunda önem taşımaktadır. Bandura (1997) arkadaşlardan etkilenmenin çift yönlü olduğunu belirtmektedir. Bu aşamada, arkadaşlar tarafından kabul edilmeme, akademik başarısızlık ve ailenin çocuğu gözleyip müdahalede yetersiz kalması, çocuğun öz yeterlik inancını olumsuz yönde etkilemektedir (Maurer, 2001; Bandura, 1994).

Bandura (1997:175) “okul, çocukların bilişsel yeterliklerinin geliştiği ve topluma katılabilmesi için gerekli olan bilgi ve problem çözme becerilerini kazandığı yerdir” diyerek bu evrenin öz-yeterlik algısı gelişimi açısından önemini vurgulamaktadır.

Okul içinde alınan formal eğitim, beceri kazanma ve öz-yeterlik algısı gelişiminin yalnızca bir kısmını oluşturur. Ancak Bandura (1997:175) akademik başarısı yüksek öğrencilerin okul dışındaki sosyal ilişkilerinde, bir konuyu anlamada, problem çözmede ve benzeri etkinliklerde de başarılı olduklarını dile getirmektedir. Bruner (1966) da okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, okul dışında da öğrenme olanaklarını daha iyi değerlendirebildiğini ifade etmiştir. Bandura, bu olguyu öz-yeterlik algısıyla, Bruner ise güdülenme, çevresel ve sosyo kültürel etmenlerle açıklamaktadır. Ancak okul her zaman öz-yeterlik algısının gelişiminde olumlu etkilere neden olmayabilir. Okul ortamındaki kötü arkadaş grupları, öğretim hedeflerinin iyi kurgulanmaması, öğrencileri yeteneklerine göre sınıflama, rekabete dayalı öğretim ve değerlendirme sistemi, öz-yeterlik algısı gelişimini olumsuz etkileyebilmektedir (Maurer, 2001).

2.8.1.6. Ergenlik Evresinde Öz Yeterlik Algısı Gelişimi

Ergenlik dönemi çocukluktan erişkinliğe geçiş, kişinin değişen bedenine, duygularına ve sorumluluklarına uyum sağlayabilme süreci olarak beraberinde zorlukları da getiren bir dönem olarak görülmektedir. Bu uyum sürecinde öz-yeterlik algısı önem taşımaktadır.

Bandura (1997:177–178) kendi becerilerine olan inançları yüksek bireylerin bu dönemi daha kolay ve sorunsuz olarak geçirdiklerini, öz-yeterlik algısı düşük olanlarınsa strese daha fazla maruz kaldıklarını belirtmektedir. Bu dönem, ayrıca meslek seçimi konusundaki kararların verildiği, planlamaların ve hazırlıkların yapıldığı bir dönem olması bakımından da önem taşımaktadır. Okul başarısı konusunda öz-yeterlik algısı düşük olan bireyler, aslında çok çeşitli olan meslek olanaklarının kapılarının kendilerine kapalı olduğunu düşünmekte ve meslek seçiminde kendi kendileri için engel oluşturmaktadırlar (Bandura, 1997).

2.8.2. Öz Yeterlik Algısı ve Eylem

Bandura, 1977'de öz yeterlik kavramını ilk ortaya attığından beri bu kavramın pek çok farklı alanda etkinlik ve bu etkinliklerin sonuçları konusunda etkileri

araştırılmıştır. Bandura'nın 1997'de yayımladığı kitabı *Self-Efficacy: The Exercise of Control*'da öz yeterlik algısının, yaşamın farklı yönlerini, örneğin eğitim, sağlık, psikoloji, sosyal ve politik değişim, spor, iş ve uluslararası ilişkileri etkilediğini savunmaktadır. Öz yeterlik algısı, özellikle eğitim alanında, akademik başarı, başarı ve başarısızlık algıları, hedef belirleme, mesleki gelişim, öğretim ve öğretmen eğitimi konularında araştırmalar yapılmasına neden olmuştur.

Öz yeterlik algısı, insanların eylemlerinde belirleyici bir rol oynamaktadır. Bu eylemler, bilişsel, güdüleyici, duyuşsal süreçlerle ya da hayattaki seçimlerle ilgili olabilir. Belli bir alandaki yüksek ya da düşük öz yeterlik algısı, insanların değişik süreçlerdeki eylemlerini ve kararlarını etkilemektedir. Bu süreçlere aşağıda değinilmektedir.

2.8.2.1. Bilişsel Süreçler

İnsan davranışları büyük ölçüde amaçlı olduğundan, belirlenen amaç doğrultusunda öncelikle değerlendirmelerinden etkilenirler. Kişinin öz yeterlik inancı ne kadar yüksekse, belirlediği amaçlar o denli yüksek ve amaçlarına ulaşmak için göstereceği çaba da o denli çok olmaktadır.

İnsanlar bir davranışı göstermeden önce, o davranışın olası sonuçlarını ve bu sonuçların, davranışı göstermeye değer olup olmadığını zihinlerinde tasarlarlar. Başka bir deyişle, zihinlerinde bir takım senaryolar yaratırlar. Öz yeterlik algısı yüksek olanlar, performanslarını destekleyecek ve kendilerine pozitif anlamda rehberlik edecek başarı senaryoları öngörürken, düşük öz yeterlik inancına sahip olanlarsa ne kadar çok şeyin yolunda gitmeyebileceğini düşünerek başarısızlık senaryoları yaratabilirler (Bandura, 1995).

İnsanları diğer canlılardan ayıran önemli özelliklerden biri davranışlarının sonuçlarını öngörebilmeleri, yaşamlarını etkileyebilecek olanları kontrol altına alabilmeleri ve bunun için kullandıkları düşünce gücüdür (Bandura, 1995). Bu tür beceriler de pek çok belirsizliğin olduğu durumlarla ilgili bilgileri bilişsel olarak işleme sürecinin etkin olarak kullanılmasını gerektirmektedir. Bandura (1994)'ya göre, insanlar bir eylemde bulunmadan önce, önceki deneyimlerinden yola çıkarak, tercihlerini belirlemede, bunların yakın ya da uzak doğurgularını öngörmekte ve daha önceki

deneyimlerinde hangi faktörleri sınıadıklarını, hangilerinin işe yaradığını hatırlamaktadırlar. Davranıştan önce geçirilen tüm bilişsel işlem basamaklarında kişinin kendi becerilerine olan inancı etkin olmaktadır.

Özetle, öz-yeterlik algısı, insana ait en önemli özelliklerden biri olan düşünme ve eylemlerin sonuçlarını yordamada kullanılan etkin bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Öz-yeterlik algısı yüksek bireyler zor durumlar, başarısızlıklar, kişisel ve sosyal sorunlara yol açan sıkıntılar karşısında, işlerine bağlı kalabilmekte ve sorunların üzerine gidebilmektedirler. Bu tür insanlar, kendilerine daha zorlayıcı hedefler koymakta, analitik düşünme becerilerini işe koşmakta ve karşılığında başarılı performans almaktadırlar. Öz-yeterlik algısı düşük bireylerse, sıkıntılı durumlarla karşılaştıklarında analitik düşünme becerilerini kaybetmekte, yaptıkları iş karşılığındaki beklentilerini azaltmakta ve gösterdikleri performansın niteliği bozulmaktadır (Wood ve Bandura, 1989; Aktaran: Bandura, 1995).

2.8.2.2. GÜDÜLEME SÜREÇLERİ

Öz-yeterlik algısı, kişinin güdülenmesini düzenlemesinde de anahtar rol oynamaktadır. İnsanlar becerilerine ilişkin inançlar oluşturmakta, olası eylemlerinin olası sonuçlarını öngörebilmektedirler; geleceklerini oluşturmak için kendilerine hedefler koymakta ve eylemlerini planlamaktadırlar (Bandura, 1995).

Bandura (1994)'ya göre, üç bilişsel güdüleme ögesinden söz edilebilir: nedenselleştirme, sonuç beklentileri ve bilişsel hedefler. Bu öğeleri ortaya çıkaran kuramlar ise, adı geçen öğelere denk gelecek şekilde, nedensellik kuramı, beklenti-değer kuramı ve hedef kuramıdır.

Öz-yeterlik algıları, bilişsel güdüleme türlerinin her birinde etkin olmaktadır. Öz-yeterlik algısı, nedenselliği etkilemektedir (Alden, 1986; Grove, 1993; McAuley, 1991; akt. Bandura, 1995). Öz-yeterlik algısı yüksek kişiler, başarısızlıklarını yetersiz çaba göstermelerine, düşük olanlarsa, becerilerinin yetersizliğine bağlamaktadırlar. Nedensel bağlantılar, güdülenmeyi, performansı ve duyuşsal reaksiyonları, Öz-yeterlik algıları vasıtasıyla etkilemektedir (Chwalisz, Altmaier ve Russell, 1992; Relich, Debus ve Walker, 1986; Schunk ve Gunn, 1986; akt. Bandura, 1995).

Beklenti-değer kuramında, güdülenme, bir davranışın doğurabileceği sonuçlardan ve bu sonuçların değeri konusundaki beklentilerden etkilenmektedir (Bandura, 1995). Öz-yeterlik algısı, sonuç beklentilerinin güdüleyici etkisini yönlendirmektedir. İnsanların yalnızca becerilerine güvenmedikleri için kaçırdıkları pek çok fırsattan söz edilebilir.

Hedef belirlemede de öz-yeterlik algıları büyük önem taşımaktadır. Zor başa çıkılabilir eylemlere yönelik hedefler güdülenme gerektirmektedir. Bandura (1994)'ya göre bu hedeflerin belirlenmesinde işin zorluğundan çok kişinin kendini değerlendirmesi ön plandadır. İnsanlar, öz doyumu, hedeflerin gerçekleştirilmesiyle eşdeğer algılayarak, davranışlarına yön verirler ve hedeflerine ulaşmada çaba, sebat ve isteklilik gösterirler. Başka bir deyişle, insanlar değer verdikleri hedeflere ulaşmaktan doyum alırlar. Eğer standartların altında performans gösterirlerse, çabalarını artırırlar. Bu da yüksek öz-yeterlik algısıyla açıklanan bir süreçtir (Bandura, 1994).

Kısaca, öz-yeterlik algıları güdülenme süreçlerine farklı şekillerde etki etmektedir. İnsanların hedef seçimlerini, bu hedeflere ulaşmada gösterdikleri çabayı, güçlükler karşısında sebat gösterme sürelerini ve başarısızlık karşısında dirençlerini öz-yeterlik algıları belirlemektedir.

2.8.2.3. Duyuşsal Süreçler

İnsanların becerilerine olan inançları, güdülenme düzeyinin yanı sıra, zor durumlarda ne kadar stres yaşadıklarıyla da bağlantılıdır. İnsanların öz-yeterlik algısı ne kadar yüksekse, zor etkinliklere başlamada o kadar cesur davranmaktadırlar (Bandura, 1994). Öz-yeterlik algısı düşük kişiler, olası zorlukları büyüteçle görmekte ve nadiren ortaya çıkabilecek sorunlar eylemlerin sonucunu olumsuz etkilemektedir. Bu tür duygularla başa çıkma konusundaki düşük yeterlik algısı, davranışın gösterilmemesiyle son bulabilmektedir. Duyuşsal tepkilerle başa çıkma konusundaki inançlar, rahatsız edici düşüncelerin kontrol altına alınmasına da yaramaktadır. Kişinin düşüncelerini kontrol etmesine ilişkin öz-yeterlik algıları, stres ve endişeye neden olan düşüncelerin düzenlenmesinde anahtar rol oynamaktadır (Bandura, 1994). İnsanlar aslında kendilerinin yarattığı bir psikolojik çevrede yaşamaktadırlar. Çevrelerinde var olan durumlar, bireylerin o durumlara yüklediği anlamlarla değer bulmaktadır. Kişinin

endişe verici düşüncelerini kontrol altına almasında öz-yeterlik algıları büyük önem taşımaktadır (Bandura, 1995).

Öz-yeterlik algısı kavramını derinlemesine inceleyen Self-Efficacy: The Exercise of Control adlı kitabında Bandura, kişinin kendi düşünceleri, düşünme sistemleri ve buna bağlı olarak etkinlikte bulunma ya da bulunmama tercihlerini ayrıntılı olarak ele almaktadır. Güç durumlarla başa çıkma konusundaki öz yeterlik, öz yeterlik algısının farklı boyutlarından biri olarak ele alınabilir. İnsan zihninden, olası bir etkinliğin olası kötü sonuçlarına karşı olumsuz, endişe verici düşünceler geçebilmektedir. Ancak eğer insan, tıpkı bir düğmeye basıp bilgisayar ekranını kapatır gibi, bu düşünceleri kontrol altına alamıyorsa, o zaman becerilerine olan inancı azalabilmekte ve olumsuz duyguları yoğunlaşmaktadır.

Sosyal bilişsel kurama göre, öz yeterlik algısının oluşumunda en önemli kaynak, kişinin kendi yaşadığı deneyimlerdir. Dolayısıyla ilk kez yaşanan deneyimlerin rehber eşliğinde yaşanması büyük önem taşımaktadır. Korkulan etkinliklerin alt işlem basamaklarına bölünmesi ve her basamakta kazanılan başarının korku, endişe gibi olumsuz duyguların oluşumuna yol açmayacak biçimde rehber eşliğinde yapılması, öz yeterlik algısının oluşumunda ya da onarılmasında etkili olabilmektedir (Bandura, 1994).

2.8.2.4. Seçme Süreçleri

İnsanlar kısmen çevrelerinin ürünüdürler. Bu yüzden de öz yeterlik algıları, insanların yaşadıkları çevre ve yaptıkları etkinlikleri seçmelerinde etkili olmaktadır. İnsanlar başa çıkamayacaklarına inandıkları etkinlikleri seçmekten kaçınmaya eğilimlidirler. Ancak eğer belli bir konudaki becerilerine güveniyorlarsa, etkinlik ne kadar zor olsa da, ne çok çaba gerektirse de, o konuda bir etkinliği seçmekte zorlanmamaktadırlar (Bandura, 1994). İnsanlar yaptıkları seçimlerle, yaşamlarının gidişini belirleyecek farklı ilgi, sosyal çevre ve becerilerini de geliştirmektedirler. Çünkü seçilmiş çevreler, bazı becerileri, değerleri ve ilgileri geliştirmeye devam etmektedir.

Meslek seçimi ve mesleki gelişim, öz yeterlik algılarına göre yapılan seçimlerdendir (Pajares ve Schunk, 2003). İnsanların farklı alanlardaki öz yeterlik

algıları ne kadar yüksekse, meslek seçimindeki alternatifleri de o kadar çok olmaktadır. Ayrıca, seçtikleri mesleğe hazırlanmak için gösterdikleri çaba, bu aşamada gösterdikleri ilgi ve dolayısıyla başarıları, kendi becerilerine duydukları inançtan etkilenmektedir (Bandura, 1995). Meslek seçiminin insan yaşamındaki önemi düşünüldüğünde ve öz yeterlik algısının bu seçimlerdeki etkisi göz önüne alındığında, kişinin kendi becerilerine ilişkin inançlarının ne denli önem taşıdığı da anlaşılmaktadır. Benzer şekilde eş seçimi ve yaşanılan çevreye ilişkin seçimler de öz yeterlik algılarımızdan doğrudan etkilenen seçimlerdir (Pajares ve Schunk, 2003).

2.9. Öğretmenliğe İlişkin Öz Yeterlik Algısı

Öğretmen öz-yeterliği, "zor ve güdülenmesi düşük öğrencilerde bile, öğrenci katılımı ve öğrenmeye ilişkin istenen sonuçları almak için öğretmenin kendi becerilerine olan yargısı" olarak tanımlanmaktadır (Armor ve diğ.,1976; Akt: Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Berman ve diğ. (1977; aktaran Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) ise öğretmen öz-yeterliğini, "öğretmenin, öğrenci performansını etkileyebilme becerisine ilişkin yeterlik inancı" olarak tanımlamaktadırlar.

Öğretmenlik öz yeterlik kavramı, ilk kez RAND araştırmacılarının, öğretmen nitelikleri ve öğrencilerin öğrenmesi konusunda yaptıkları çalışma için kullanılacak bir ölçeğe ekledikleri iki maddeyle ortaya çıkmıştır (Armor ve diğ., 1976; aktaran: Henson, 2001). Rotter (1966; aktaran: Henson, 2001)'ın sosyal öğrenme kuramına dayalı bu çalışmada, RAND araştırmacıları, öğrenci öğrenmesi üzerindeki etkinin, öğretmenden mi çevreden mi kaynaklandığını araştırmışlardır. Bu çalışmaya eklenen maddelerden biri, "Bir noktada, öğretmen aslında fazla bir şey yapamaz çünkü öğrencinin güdülenmesi ve performansı büyük ölçüde ev çevresine bağlıdır" şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddeye tamamen katılan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesi üzerinde dışsal faktörlerin, okulda kendi gösterdikleri çabadan fazla bir güce sahip olduğunu savunmaktadırlar. Bu maddede söz edilen "ev çevresi", evde eğitime verilen değer, ev içindeki şiddet, geçimsizlik, alkol, uyuşturucu, vb. bağımlılığı olan bireylerin varlığı, ev içindeki ve çevresindeki sosyal ve ekonomik durum ve çocuğun fiziksel, duygusal ve bilişsel gereksinimlerini içeren öğelerin tümüdür. Bu faktörlerin öğrencinin okuldaki performansı ve güdülenmesi üzerinde etkisi vardır. Öğretmenlerin bu dışsal faktörlerin

gücüne olan inancı "genel öğretmenlik öz yeterlik algısı (general teaching efficacy-GTE)" olarak adlandırılmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Bu yeterlik algısının temelinde, öğretmenin öğretmede yetersiz kalmasının kaynağını öğrenciye ve onun aile çevresine bağlaması yatmaktadır (Celep, 2000).

RAND araştırmacılarının kullandıkları diğer bir madde ise "Eğer gerçekten çabalarsam, en zor ve güdülenmesi düşük öğrencilere bile ulaşabilirim" şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddeye katılan öğretmenler, öğrencilerin öğrenmesini güçleştiren faktörlerle başa çıkmakta kendi becerilerine olan güvenlerini ortaya koymuşlardır. Öğretmenler, bu ifadeye katılarak, kendi öğretimleri konusunda bir yorum yapmakta, öğrencilerin öğrenmelerinin önündeki engelleri aşmakta stratejiler geliştirebilecek deneyimleri ya da donanımları olduğunu savunmaktadırlar. Öz-yeterliğin bu boyutu da "kişisel öğretmenlik inancı (personal teaching efficacy-PTE)" olarak adlandırılmaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Kişisel öğretmenlik inancı, genel olarak öğretmenlerin başarabileceklerine olan inançlarıyla karşılaştırıldığında, daha bireye ait bir inançtır. Guskey ve Passaro (1994), kişisel öğretim yeterliğinin içsel olumlu, genel öğretim yeterliğinin ise dışsal olumsuz inanca dayalı olduğunu ileri sürmektedirler.

RAND araştırmacılarının ölçeklerine ekledikleri bu iki madde çok güçlü sonuçlar vermiştir. Buna bağlı olarak her iki maddenin bütünü (genel öğretmenlik algısı ve kişisel öğretmenlik algısı), öğretmen öz yeterlik algısı olarak tanımlanmıştır.

1960'ların sonunda ortaya atılan öğretmen öz-yeterliği kavramı ve bunu ölçmeye yönelik çalışmalar Guskey (1988), Rose ve Medway (1981), Ashton ve diğ. (1982), Gibson ve Dembo (1984), Bandura (1996), Tschannen-Moran ve Hoy (2001) gibi pek çok araştırmacı tarafından sürdürülmüştür. Bu araştırmacılar içinde öz yeterlik algısının kurucusu olan Bandura, öğretmen öz-yeterliğini genel öz yeterlik algısının bir parçası olarak görmektedir (Bandura, 1996). Bandura (1996), öğretmenlerin, öğretim ve disipline ilişkin öz yeterlik algısının yanı sıra, karar alma sürecini etkileme, okul kaynaklarının kullanımında söz sahibi olma, veli katılımını sağlama ve olumlu bir okul iklimi oluşturma konusundaki öz yeterlik algılarını araştırmıştır.

Öğretmenlikte öz yeterlik algısı, öğretmenin nasıl harekete geçeceğinin ya da harekete geçip geçmeyeceğinin göstergesidir. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğretimi zor öğrencilerle çalıştıkları durumlarda bile sebatkârdırlar (Woolfolk, 2001); öğretmek için daha heveslidirler (Allinder, 1994) ve öğretmenlik mesleğine daha bağlıdırlar (Coladarci, 1992).

Öğretmenlerin kendi becerilerine olan inançları, öğretmenlikteki etkililiklerinin de göstergesidir. Öz yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, amaçlarına ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini güçlendirirler (Bandura, 1993: 140; akt.: Barnes, 2003). Yüksek öz yeterlik algısına sahip öğretmenler, başarısızlık karşısında yılgınlığa kapılmazlar; eğitim programını uygularken inisiyatif kullanabilirler; yeni öğretim yaklaşımları kullanırlar; öğrenci başarısı konusunda daha iyi sonuçlar alırlar ve öğrencilerini daha iyi güdüleyebilirler (Gibbs, 2002).

Öğretmenlerin sahip olması gereken niteliklerin (alan hâkimiyeti, öğretme-öğrenme sürecini yönetme, öğrenciye rehberlik etme, kişisel ve mesleki özellikler), öz yeterlik algılarıyla doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Pajares (1992), öğretmenlerin öz-yeterlik algılarıyla planlama, öğretim ve sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmaktadır. Hatta öğretmenlerin öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik algıları, "hem işlerin organize edilmesi ve tanımlanmasında hem de davranışların ortaya çıkmasında bilgiden daha etkili olmaktadır" (Pajares, 1992:311).

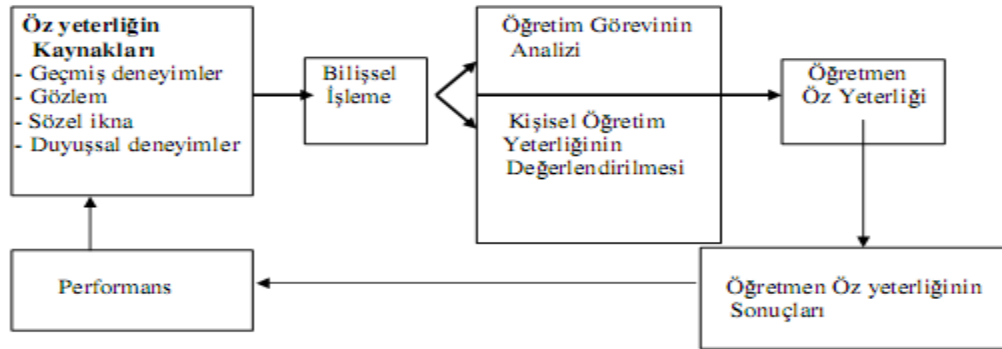
Henson (2001), öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarının, genel olarak daha yüksek olduğunu savunmaktadır. Örneğin Iowa Temel Beceriler Testinde (Iowa Test of Basic Skills) (Moore ve Esselman, 1992; akt.:Henson, 2001), Kanada Başarı Testinde (Canadian Achievement Tests) (Anderson, Greene ve Loewen, 1988; akt.:Henson, 2001) ve Ontario Değerlendirme Ölçeğinde (Ontario Assessment Instrument Pool) (Ross, 1992; akt. Henson, 2001) öğretmen öz yeterliği öğrencilerin başarısını yordamada kullanılmıştır. Watson (1991; akt.:Henson, 2001) öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin öğrencileriyle yaptığı çalışmalarda, bu öğrencilerin diğer öğrencilere göre çok daha başarılı olduklarını saptamıştır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının, öğrencilerin öz-yeterlik algılarını (Anderson ve diğ.; akt. Henson, 2001) ve öğrenci güdülenmesini (Midgley, Feldlaufer ve Eccles, 1989; akt.: Henson, 2001) de etkilediği ortaya konmuştur.

Zimmerman (1995) akademik öz yeterliğin özelliklerini şöyle belirtmektedir: Öz yeterlik, bireyin fiziksel veya psikolojik özelliklerini değil bir işi gerçekleştirme becerisi konusundaki yargılarını içermektedir. Öz-yeterlik algısı, belli bir alana özgü olarak kendi içinde değerlendirilmelidir. Örneğin matematiğe ilişkin öz-yeterlik algısı dil öğrenmeye ilişkin öz-yeterlik algısından bağımsızdır. Öz-yeterlik algısı konusunda yapılacak ölçümler duruma bağlıdır. Örneğin, bir öğrenci rekabetçi bir öğretim

ortamında farklı, işbirlikli öğrenmeyi vurgulayan bir ortamda farklı öz-yeterlik algısı sergileyebilir. Öz yeterlik ölçümleri performans için belirlenen farklı ve o performansa uygun ölçütlere bağlıdır. Zimmerman'ın ele aldığı özellikler içinde öğretmenlik öz yeterliği açısından en önemlileri konu alanına ve duruma özgünlüktür. Fen bilimleri öğretene ve bu alanda kendi becerilerine inanan bir öğretmen, resim ya da müzik öğretmede kendi öz-yeterlik algılarına güven duymayabilir. Çünkü öz-yeterlik algısı alana özgüdür. A okulunda matematik öğretmenliği yapan öğretmenin öz yeterlik inançları, B okulunda farklılık gösterebilir; aynı okulda çalışsa da zamanla değişebilir; artabilir ya da azalabilir.

Öğretimde bu denli önem taşıyan öğretmen öz-yeterlik algısı kavramına, kuramsal açılımlar getirmek üzere Tschannen-Moran ve diğerleri (1998:227) öğretmen öz yeterliğinde “tüm kavramları bir araya getirecek bir model” geliştirmişlerdir.

Şekil 2.9.1.'de öğretmen öz yeterliğini, genel öz yeterlik kuramı içinde, daha kapsamlı ve öz yeterlik yargıları konusundaki döngüyü açıklayıcı biçimde inceleyen bu model yer almaktadır. Bu model, öğretmen öz yeterliğindeki kavramları, döngüsel açıdan ele almaktadır.



Şekil 1.5: Öğretmen Öz yeterliğinde Çok Boyutlu Bir Model

Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998).

Öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerde hedefler doğrultusunda, kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmek amacıyla etkili bir öğretim ortamı sağlamaktır. Öğretmenlerde öz-yeterlik algısı, hedeflenen davranışların öğrencilere kazandırılması için etkili bir öğretim ortamı yaratabilmekte büyük önem taşımaktadır. Gibson ve Dembo (1984), öğretmenlerde öz-yeterlik algısı ve öğretmen etkililiği konusunda

yaptıkları çalışmada, bu ikisi arasında doğrusal bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Buna göre, öğretmenlerin kendi becerilerine olan inançları, etkili öğretmenlik konusunda bireysel farklılıkların ortaya çıkmasında belirleyici bir öge olarak ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin öğrenmesinin etkili öğretimle mümkün olabileceğine inanan öğretmenler, aynı zamanda kendi öğretim becerilerine de güveniyorlarsa, daha sebatkâr olmakta, sınıfta daha akademik odaklı dersler gerçekleştirmekte ve öğrencilerine farklı değerlendirme şekilleri uygulamaktadırlar (Gibson ve Dembo, 1984:570).

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998: 231) özellikle öğretmen adaylarında, öz-yeterlik algısının, yeni bir öğretim göreviyle karşılaşıldığında, nasıl eyleme geçileceği konusunda açıklayıcı ipucu taşıdığını savunmaktadırlar. Yaptıkları çalışmada, deneyimli öğretmenlerin geçmiş öğretim deneyimlerine güvendiklerini ve performans göstermede bunların yorumuna dayandıklarını saptamışlardır. Evans ve Tribble (1986) da öz-yeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının, farklı öğretim yöntemleri denediklerini, öğretim yaklaşımlarını sürekli olarak geliştirmeye çalıştıklarını ve farklı öğretim materyalleri tasarladıklarını ortaya koymuştur.

Her ne kadar Pajares (1992), öz-yeterlik algısının doğrudan gözlemlenemeyeceğini, ancak davranış ve tutumların oluşmasında etkili olduğunu savunsa da bu inançlar, öğretmenlerin nasıl performans göstereceği konusunda önemli belirteçler olarak ele alınmaktadır. Tschannen-Moran ve diğerlerinin (1998), öğretmen öz yeterliğini açıklayan modelindeki bazı öğeler aşağıda açıklanmaktadır (Henson, 2001):

a) Öz yeterliğin Kaynakları: Yukarıdaki bölümlerde öz-yeterlik algısı kaynaklarına ayrıntılarıyla değinilmiştir. Öz-yeterlik algısı oluşumunda geçmiş deneyimler, gözlem, sözel ikna ve duyuşsal deneyimler olmak üzere dört kaynaktan söz edilmektedir (Bandura, 1994; 1995; 1997). Bunlar içinde en etkili olan kişinin kendi deneyimleridir. Öz-yeterlik algısı oluşumunda, daha önce de değinildiği gibi, aslolan yaşanan ya da gözlenen deneyimlerin kişide bıraktığı tortudur. Kişi, etkinlikleri zihinsel işleme süreçlerine tabi tuttukten sonra ancak öğretim görevini ve kendi öğretim yeterliklerini değerlendirebilmektedir.

b) Öğretim Görevinin Analizi ve Kişisel Öğretim Yeterliğinin Değerlendirilmesi: Öğretmen öz yeterliği, öğretim görevinin (teaching task) ve öğretmenin kişisel öğretim yeterliği becerilerini değerlendirmesinin ortak bir işlevidir.

Öğretim görevi ve bağlamı, öğretimi güçleştirebilecek ya da öğretimin önünde engel oluşturabilecek öğelerle öğrenmeyi sağlayacak kaynakların analizini içerir. Kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi ise, belli bir öğretim bağlamında, öğretmenin bilgi, beceri, strateji ve kişisel özelliklerine ilişkin kendi yargısıdır (Henson, 2001).

Görev analizi, belli bir öğretim durumuna özel öğeleri değerlendirir. Bir yönüyle genel öğretmenlik öz-yeterlik algısına(GÖA) benzetilebilir. Ancak genel öz-yeterlik algısı, yalnızca dışsal engelleri ele alır; olası kullanışlı kaynakları göz ardı eder. Bu kavramsallaştırma, Bandura (1997)'nın karşılıklı belirleyicilik ilkesiyle tutarlıdır. Karşılıklı belirleyicilik ilkesinden yola çıkarak, öğretmenin öz-yeterlik algısı, çevre, davranış ve kişisel etmenlerin dinamik etkileşimiyle oluşur. Öğretim ortamındaki engellerin ve kaynakların değerlendirilmesi, öğretmenin öz-yeterlik algısının oluşumunda önemli rol oynar. Benzer şekilde, öğretmenin kişisel öğretim yeterliğinin değerlendirilmesi de öğretmenin kişisel öz yeterlik algısıyla (KÖA) benzerlik taşımaktadır; ancak geleceğe yönelik değerlendirmelerle değil, şu andaki becerilere ilişkin algıyla ilgilendirir. Öz yeterlik inançları, tanımı gereği, gelecekte belli bir görevi yerine getirirken ortaya çıkacak performansa ilişkin yargılardır. Bu yargılar, ancak öğretmen, şu andaki beceri düzeyini değerlendirdikten ve görevin analizini yaptıktan sonra oluşacaktır. Bu iki süreç, görev analizi ve beceri düzeyi değerlendirmesi, sonuç olarak öz yeterlik inancı oluşumunda önemli rol oynamaktadır (Büyükduman, 2006).

2.10. Türkiye’de Müzik Öğretmenliği

Eğitim en genel anlamıyla “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972:12).

İnsanın, içinde yaşadığı toplumun özelliklerini kazanmasına kültürlenme (sosyalleşme) denilmektedir. Bu süreç toplum açısından düşünüldüğünde kültürlenme (sosyalleştirme) olacaktır. Kültürlenme, rastlantılarla, kendiliğinden olabileceği gibi planlı, düzenli bir şekilde de yapılabilir. Kültürlemenin böyle belli bir amaca yönelik, kasıtlı yapılması ise eğitimidir (Öztürk, 2007:2).

“Geniş anlamda, bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir” (Smith, Stanley ve Shores, 1957:1).

Eğitim, bilim, teknik ve sanatın her üçünü de kapsayan bir içerikle düzenlenerek, bireyleri ve toplumları biçimlendirme, yönlendirme, değiştirme, geliştirme ve yetkinleştirmede en etkili süreç niteliği kazanır. Böyle bir eğitim, bireyi biyopsişik, toplumsal ve kültürel boyutlarıyla, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla dengeli bir bütün olarak en uygun ve ileri düzeyde yetiştirmeyi amaçlar. Sanat Eğitimi, bu amaca dönük eğitim sürecinin üç ana boyutundan, üç ana bileşeninden biridir. (Uçan, 1994:23)

Sanat Eğitimi, temelde, sanatsal etkinlik ve etkileşimler yoluyla bireyin yaratma güdüsünü doyurmaya, estetik gereksinimlerini karşılamaya, beğeni duygusunu geliştirmeye ve içinde yaşadığı gerçekliğe daha duyarlı olmasını sağlamaya yöneliktir. Bu bakımdan Sanat Eğitimi, bireyin bilişsel ve devinişsel yönlerinin yanında, özellikle duyuşsal yönünün gelişmesinde çok önemli rol oynar. (Uçan, 1994:35)

Uçan’a göre (1994) insan, “biyopsişik, toplumsal ve kültürel bir varlık olup, bedensel, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel yapılarıyla bir bütündür”.

Bütün insanlar kendilerine özgü özelliklerle belli bir toplum içinde doğar, büyür ve bu toplumun kültürüyle yoğrularak gelişirler. “İnsanın dünyaya geldiği toplum içinde sağlıklı olarak yaşayabilmesi, fizyolojik (beslenme, korunma gibi), sosyal ve psikolojik (sevme, sevilme, gruba ait olma gibi) ihtiyaçlarının dengeli olarak karşılanmasıyla mümkündür” (Öztürk, 2007:1). İnsanın bu ihtiyaçlarının en önemlilerinden birisi de müziktir. En yalın anlatımıyla, “müzik, belli bir amaç ve yöntemle, belli bir güzellik anlayışına göre işlenerek birleştirilmiş seslerden oluşan estetik bir bütündür” (Uçan, 1994:10)

Müzik, hem bir eğitim aracı olması, hem de bir eğitim alanı olması açısından da çok önemli bir unsurdur. “Müzikli Eğitim”, “Müzikle Eğitim”, “Müzik Yoluyla Eğitim” kavram ve uygulamaları, eğitim alanında önem kazanarak müziğin etkili ve verimli bir eğitim aracı olmasını sağlamaktadır. “Müzik İçin Eğitim”, “Müzikte Eğitim” kavram ve uygulamaları ise, müziğin önemli bir eğitim alanı olmasını sağlamaktadır (Uçan,1994:13).

Müzik eğitimi, bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını, kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme veya geliştirme sürecidir (Uçan, 1997:30).

Sonuçta elde edilecek tasarlanan bu bileşke eğitimin çıktısı yani ürünüdür. Toplum, bu ürünün kalitesi oranında istendik yapıya kavuşabilir. Müzik eğitimi, ulaşılması planlanan hedefler, kullanılan araç-gereçler ve süre bakımından, kendi içinde üç ana türe ayrılır. Bunlar; genel - özengen (amatör) ve mesleki (profesyonel) müzik eğitimidir.

Genel Müzik Eğitimi, iş-meslek, okul, bölüm, kol-dal ve program türü ne olursa olsun, ayırım gözetmeksizin, her düzeyde, her aşamada, her yaşta herkese yönelik olup, sağlıklı ve dengeli bir insanca yaşam için gerekli asgari- ortak genel müzik kültürünü kazandırmayı amaçlar (Uçan, 1997, s.31).

Özengen Müzik Eğitimi, müziğe ya da müziğin belli bir dalında özengence (amatörce) ilgili ve yatkın olanlara yönelik olup, etkin bir müziksel katılım, zevk ve doyum sağlamak ve bunu olabildiğince sürdürüp geliştirmek için gerekli müziksel davranışlar kazandırmayı amaçlar” (Uçan, 1997 s.31).

Mesleki Müzik Eğitimi, müzik alanının bütününü, bir kolunu ya da dalını, o bütün, kol ya da dal ile ilgili bir işi meslek olarak seçen, seçmek isteyen, seçme eğilimi gösteren, seçme olasılığı bulunan ya da öyle görünen, müziğe belli düzeyde yetenekli kişilere yönelik olup, dalın, işin ya da mesleğin gerektirdiği müziksel davranışları ve birikimi kazandırmayı amaçlar. (Uçan, 1997:31-33)

Cumhuriyetin kurulmasından günümüze, ulaşılması planlanan hedefler, kullanılan araç-gereçler ve süre bakımından, kendi içinde üç ana türe ayrılan müzik eğitimini, konunun uzmanı kişilerin oluşturduğu bir kadro ile verilebilmesi için, müzik öğretmeni yetiştirme amaçlı okullar açılmıştır. Müzik öğretmeni yetiştiren okullar zamanla sayıca oldukça artmıştır.

1 Kasım 1924'te deneme eğitim öğretimine ilk tedarisat'a bağılı olarak başlayan Musiki Muallim Mektebi 29 Temmuz 1925'te talimatnamesinin yayınlanmasıyla 1925–26 öğretim yılında ilk yılı hazırlık olmak üzere ilkokul üzerine dört yıllık müzik öğretmeni yetiştiren bir kurum hüviyetine kavuşmuştur ve orta tedarisat'a aktarılmıştır. Her geçen yıl kadrosu, bütçesi ve teknik imkânları genişleyen bu kurumun 1931 yılında yeni bir talimatnamesi yayınlanmış ve okulun süresi genel ortaöğretim ve mesleki öğretim adıyla iki bölüm halinde 6 yıla çıkartılmıştır (Öztürk,1996).

1934'te Milli Musiki ve Temsil Akademisinin kurulmasıyla Musiki Muallim mektebi, Riyaset-i Cümhur Filarmonik Orkestrası ve Temsil Şubesi Yüksek Tedrisat'a devredilen bu kurumun bünyesinde yer almıştır(Gökyay, 1945:10). 1936–37 öğretim yılında Musiki Muallim Mektebi Temsil sınıfları ismiyle bir konservatuar faaliyete geçmiş, Riyaset-i Cümhur Filarmonik Orkestrası ise bu akademiden ayrılmıştır. Bütün bu gelişmelerin sonucu müzik öğretmeni yetiştirme amacının yanında sanatçı yetiştirme amacı da ağırlık kazanmaya başlamış ve Musiki Muallim Mektebi 1938–39 öğretim yılından itibaren Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü' ne aktarılmış ve Gazi Orta Öğretmen ve Terbiye Enstitüsü Müzik Şubesi adını almıştır.

(Öztürk, 1996) 1926–1927 de Konya' da kurulan Orta Muallim Mektebi 1927–28 öğretim yılında Ankara'ya nakledilmiş ve Yüksek Tedrisata aktarılarak Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü adını almıştır.

Orta dereceli okullara öğretmen ve ilköğretim okullarına müfettiş yetiştiren yüksek dereceli bir okul olan bu kurumun içinde yer alan müzik şubesinin yanı sıra, 1942 ve 1947 yılları arasında Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü Güzel Sanatlar Kolu da müzik öğretmeni yetiştirme denemesinde bulunmuştur 1950 lerin başlarında İstanbul da çapa da ve 1960'ların ilk yarısında Ankara da açılan ilk öğretmen okulu özel müzik şubesi, (Müzik Seminerleri) ilkokul öğretmenlerinin müzik eğitimini üstlenmiş ve eğitim enstitülerinin müzik bölümlerine ve diğerk müzik kurumlarına öğrenci hazırlamıştır(UÇAN, 1982: 3).

Takip eden yıllarda İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü 1969, İzmir Buca Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü 1973, Nazilli Eğitim Enstitüsü Müzik Bölümü 1977 de kurulmuşlardır. 1977–1978 öğretim yılında dal öğretmeni yetiştiren eğitim enstitülerinin öğretim süresi, dört yıla çıkarılarak isimleri Yüksek Öğretmen Okulu olarak değıştirilmiştir. Bu yapılanma içinde müzik bölümü, yüksek öğretmen

okulunun 16 bölümün birisi olarak yer almış ve üniversite yapışma doğru bir eğilim ortaya çıkmıştır.

20 Temmuz 1982 de 41 sayılı Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında kanun hükmünde kararname ile hizmet öncesi öğretmen yetiştiren kurumlar üniversitelere bağlanarak yeni bir yapılanmaya gidilmiştir. Bu yapılanmayla Eğitim Fakültesi bünyesine alman müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar, 4 yıllık lisans programı olarak Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü adı almıştır. Buna göre Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü ve Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Müzik Eğitimi Bölümü isimleriyle müzik öğretmeni yetiştiren lisans programları haline dönüştükleri görülmektedir. Bu yeniden yapılanmadan sonra Uludağ Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, İnönü Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Harran Üniversitesi (Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde), Cumhuriyet Üniversitesi, 18 Mart Üniversitesi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi, Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi'ne bağlı müzik öğretmeni yetiştiren kurumlar günümüze kadar olan süreçte kurulmuşlardır (Yayla, 2003:3).

2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanunun 17.08.1983 tarih ve 2880 sayılı kanunla değişik 43/b maddesinde "Öğretmenlik alanında eğitim öğretim yapan kurumlarda, eğitim, öğretim, metot, kapsam, öğretim süresi ve yıl içindeki değerlendirme esaslarının Milli Eğitim Bakanlığı ile iş birliği yapılarak Yüksek Öğretim Kurulunca düzenleneceği, hükmüne bağlanmıştır. 1994 yılında başlayan ve 16.8.1997 tarih ve 4306 sayılı kanunla yürürlüğe giren ve 1997- 98 öğretim yılında uygulanmaya başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulaması nedeniyle gözden geçirilerek, 1997 yılında sonuçlanan Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğretim Kurulu ve Dünya Bankası tarafından gerçekleştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi sonucunda Eğitim Fakülteleri yeniden yapılandırılmış ve Müzik Eğitimi Bölümleri ve Resim İş Bölümleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü adı altında birleştirilerek Müzik Bölümü, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı haline dönüştürülmüştür (YÖK, 1997: 21).

Müzik Öğretmeni yetiştiren kurumlar Musiki Muallim Mektebi, Eğitim Enstitüsü, Yüksek Öğretmen Okulu ve Eğitim Fakültesi çatısı altında günümüze kadar olan süreçte dört ayrı sistem olarak ele alınabilir. Bu dört sistem içinde dönemin şartları dâhilinde orta öğretime müzik öğretmem yetiştiren bu kurumlar, orta öğretime öğretmen yetiştirme politikaları içerisinde birçok değişime uğrayarak günümüze kadar gelinmiştir. Birinci sistemi Musiki Muallim Mektebi dönemi oluşturmaktadır. İkinci sistemi Gazi Eğitim Enstitüsü ve Müzik şubesi olan diğer enstitüleri kapsamı içine almıştır. Üçüncü sistemi Yüksek Öğretmen Okulu müzik şubeleri dönemini kapsamaktadır. Dördüncü ve son sistem Eğitim Fakültesi Müzik Bölümleri ve günümüzdeki ismi ile Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dallarını kapsamaktadır. Bu dört sistem içinde yer alan kurumlar günümüze kadar tarihi süreçte incelendiğinde, amaçları, yapılan, eğitim programları, lisansüstü programları, eğitim öğretim kadrosu, öğrenci kaynağı ve seçimi, fiziki ortam ve mali yapılarında her sisteme göre farklılıklar gösterdiği görülmektedir (Yayla,2003:3).

Müzik öğretmeni yetiştiren bu kurumların kuruluş amaçları, kurulan eğitim kurumunun yapısı, öngörülen eğitim programları, üniversite bünyesinde yer alanların lisansüstü programları, görev alan öğretim elemanları, öğrenci kaynağı ve seçimi ve mali yapı ve fizik ortamının günümüzdeki sisteme nasıl bir süreçten geldiği ve bu süreç içindeki uygulamaların detaylı bir incelemesi, müzik öğretmeni yetiştiren kurumların günümüzdeki durumunun daha iyi analiz edilmesine ve saptanmasına katkı sağlayacaktır. Dört ayrı kurum ve sistemin müzik öğretmenliğine getirdiği oluşum ve uygulamaların, günümüzde müzik öğretmeni yetiştiren programların sorunlarının giderilmesi ve geliştirilmesine yönelik çağdaş öğretmenlik yaklaşımlarıyla yeniden şekillenmesinde olumlu katkı sağlaması beklenebilir. Ayrıca mevcut müzik öğretmeni yetiştiren kurumların tarihi süreci içinde tespit edilen ve öğretmen yetiştiren kurumlarımızın temel özelliklerini oluşturan amaç, yapı, lisans programları, lisansüstü programları, eğitim öğretim kadrosu, öğrenci kaynağı ve seçimi, fiziki ortam ve mali yapı açılarından ele alınarak incelenmesini de mümkün kılmaktadır (Yayla,2003:4).

Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilât ve Görevleri Hakkında Kanun, Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen ve Yöneticilerinin Ders ve Ek Ders Saatlerine İlişkin Esaslar ile Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Öğretmenlerinin

Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliğine dayanılarak hazırlanan 01.06.2000 tarihli ve 2513 ek sayılı tebliğler dergisinde yayınlanan 340 sayılı karar ile bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü kurumlar ve bu kurumlarda yürütülen eğitim ve öğretim etkinlikleri için atanacak öğretmenlerde aranacak özellikler şu maddelerle karara bağlanmıştır:

Yükseköğretim kurumlarında genel kültür, özel alan ve pedagojik formasyon eğitimi olarak yetişmiş, her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları ile kurs ve seminerlerde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütebilecek Eğitim Fakültesi mezunlarının birinci derecede öncelikle, öğretmen yetiştiren yükseköğretim programı dışında olmakla birlikte, yükseköğretim programlarından mezun olup Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programını bitirenler, Bakanlık ve Yükseköğretim Kurulu iş birliği sonucunda düzenlenen sertifika programını (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği ve Rehber Öğretmenliği Sertifika Programları vb.) bitirenler ile atanacağı alana ait derslerden yeteri kadar kredi aldığını belgelendiren Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programını bitirenlerin öğretmen olarak atanmalarını hükme bağlanmıştır (Yayla,2003: 27).

2.11. Ortaöğretim Alan Öğretmenliği “Tezsiz Yüksek Lisans Programı”

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacakların atamalarına esas olan alanlar ile mezun oldukları yüksek öğretim programları ve aylık karşılığı okutacakları derslere ilişkin esaslar başlığında Yayınlandığı Tebliğler Dergisi

Tarih: Ağustos 2004 Sayı:2563

Değişikliğin

- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Mart 2005 Sayı:2570
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Haziran 2005 Sayı:2573
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Kasım 2005 Sayı:2578
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Şubat 2006 Sayı:2581

- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Şubat 2006 Sayı:2581
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Mayıs 2006 Sayı:2584
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Temmuz 2006 Sayı:2586
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Aralık 2006 Sayı:2591
- ✓ Yayınlandığı Tebliğler Dergisi Tarih: Nisan 2007 Sayı:2595

Müzik eğitimi anabilim dalları dışında kalan diğer program mezunlarının öğretmenlik yapabilmelerini sağlayan 9. maddesi uyarınca,

Madde 9- Bu Esasların 7 ve 8'inci maddelerinde belirtilen nitelikleri taşıyan potansiyel adaylarla ihtiyacın karşılanamadığı atama dönemleriyle sınırlı olmak ve belirtilen nitelikleri taşıyan adayların atanmalarından sonra gelmek koşuluyla; ek çizelgede yer verilen yüksek öğretim programlarından mezun olanlardan Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon programını tamamlamamış olanlar, Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda 75 ve daha yukarı puan aldıkları takdirde, pedagojik yönden eksiklikleri daha sonra tamamlatılmak üzere alan öğretmenliklerine atanabilirler. Bu şekilde öğretmenliğe atananların Pedagojik Formasyon eğitimleri adaylık dönemi içinde gerçekleştirilir.

Orta Öğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans ya da Pedagojik Formasyon Programına Alınacaklar

Madde 15- Bakanlık ve Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) iş birliği ile düzenlenen alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans ya da pedagojik formasyon programlarına, ek çizelgede yer verilen yüksek öğretim programlarının hangilerinden mezun olanların alınacağı öğretmen ihtiyacı çerçevesinde Personel Genel Müdürlüğü ile Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünün teklifi doğrultusunda kurulca belirlenir.(MEB. 2595 Sayılı Tebliğler Dergisi 2007,EK IV)

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi ve modeli, evren ve örnekleme, verilerin toplanması, toplanan verilerin işlenmesi ve çözümlenmesinde kullanılan yöntem ve teknikler yer almakta ve açıklanmaktadır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri konu edilmiş ve bu nedenle araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/ya derecesini saptamayı amaçlayan araştırma modelidir (Karasar, 1998: 81).

Öğretmen öz-yeterlik algıları “müzik dersine öğrenci katılımını sağlama”, “derste öğretimsel stratejileri kullanma” ve “sınıf yönetimi” boyutları olmak üzere üç boyutta ele alınmıştır. Araştırmanın ileriki aşamalarında ise; öz-yeterlik algı boyutlarına göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin yine öğretmen adaylarının çeşitli özelliklerine göre (cinsiyet, mezun oldukları ortaöğretim kurumları, mezun olacakları yükseköğretim kurumlar vb.) anlamlı farklılıkların olup olmadığı araştırılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

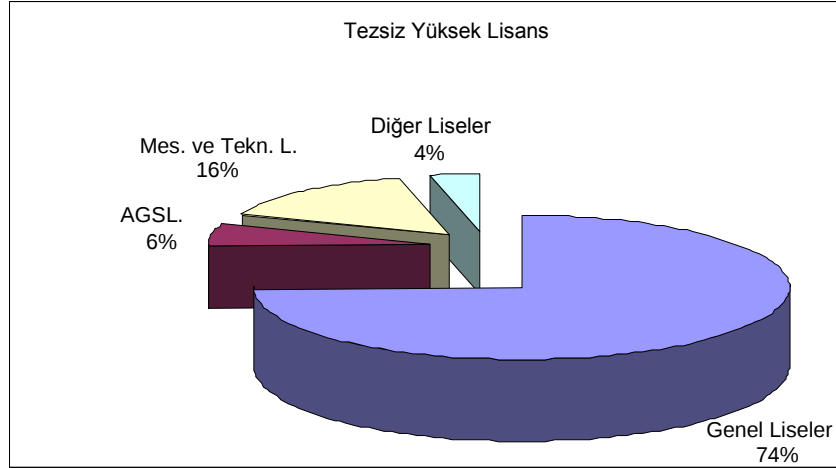
Araştırmanın evrenini, 2008–2009 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı’ndaki Son Sınıf Öğrencileri ile Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencileri Öğrenim Gören Öğrenciler

(Müzik Öğretmeni Adayları) oluşturmuştur. Örneklem üzerinden evren değerlerin kestirimi esnasındaki bilgi kaybını ortadan kaldırmak üzere örneklem üzerinden çalışmak yerine doğrudan evrende yer alan öğretmen adaylarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu nedenle 22 üniversitede yer alan 496 öğretmen adayına ulaşılarak; bu çalışmaya konu edilen ölçmeler gerçekleştirilmiştir. Bu öğretmen adaylarının 188 adeti (%38) erkek ve 308 adeti (%62) ise bayandır. Diğer taraftan, araştırmaya katılan Müzik Öğretmeni Adaylarının 168'i Genel Lise (%33,9), 268'i (%54) ise Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunu olduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 3.2.1: Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının üniversitelere göre dağılımları

Üniversite	Frekans	Yüzde
Gazi Üniversitesi	34	6,9
Selçuk Üniversitesi	33	6,7
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	6,0
Marmara Üniversitesi	30	6,0
Ege Üniversitesi	28	5,6
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	27	5,4
Urfa Harran Üniversitesi	26	5,2
Dokuz Eylül Üniversitesi	26	5,2
Erzurum Atatürk Üniversitesi	24	4,8
Pamukkale Üniversitesi	24	4,8
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	23	4,6
Erciyes Üniversitesi	21	4,2
Niğde Üniversitesi	20	4,0
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	19	3,8
Kocaeli Üniversitesi	19	3,8
Bolu Abant Üniversitesi	18	3,6
Samsun 19 Mayıs Üniversitesi	18	3,6
Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	17	3,4
Erzincan Üniversitesi	16	3,2
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	16	3,2
Yeditepe Üniversitesi	14	2,8
Balıkesir Üniversitesi	13	2,6
Toplam 22	496	100

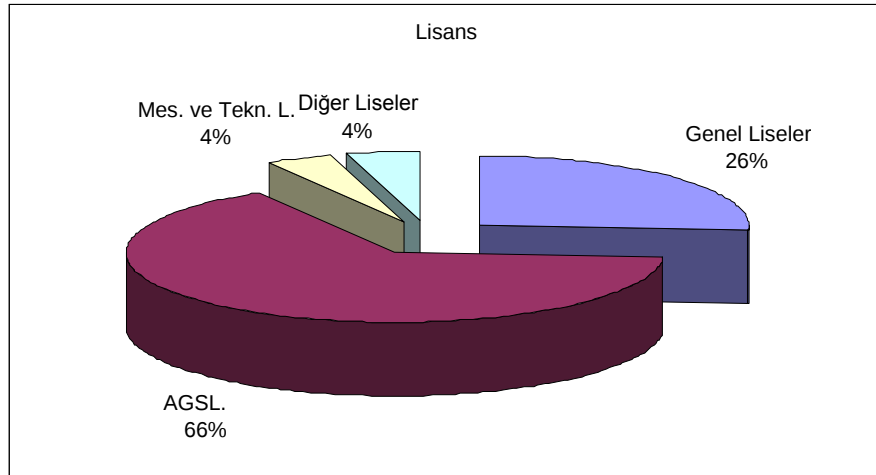
Müzik öğretmeni adaylarının üniversitelere göre dağılımları ise Tablo 3.2.1'de verilmiştir. Tablo 3.2.1.'de göre en yüksek katılım Gazi Üniversitesi (%6,9) ve Selçuk Üniversitesi'nde (%6,7) öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları tarafından; en düşük katılım ise Balıkesir Üniversitesi (%2,6) ve Yeditepe Üniversitesi'nde (%2,8) gerçekleşmiştir.



Grafik 3.2.1: Araştırmaya katılan ve tezsiz yüksek lisans programına göre öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okullarına göre dağılımları

Bu araştırmada öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumları ile mezun olacakları yüksek öğretim programlarına göre dağılımları Grafik 3.2.1. ve Grafik 3.2.2. 'de verilmiştir.

Buna göre; Grafik 3.2.1'de görüleceği gibi, tezsiz yüksek lisans programında yer alan öğretmen adaylarının büyük bir çoğunluğu (%74) ortaöğretim kurumu olarak genel liselerden mezun oldukları görülmektedir.



Grafik 3.2.2: Araştırmaya katılan ve lisans programına göre öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim okullarına göre dağılımları

Grafik 3.2.2'de ise üniversitelerin müzik öğretmenliği lisans programında yer alan öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun AGSL 'inden mezun oldukları görülmektedir.

3.3. Verileri Toplama Teknikleri

Bireylerin öz-yeterlikleri doğrudan gözlenemeyen bir psikolojik yapıdır. Bu nedenle, bireylerin herhangi bir etkinliğe yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi için alanlara özgü değişik ölçekler geliştirilmiştir. Bu ölçeklerin ortak özellikleri ise kişilere yöneltilen ifadelerle ilişkin verdiği tepkilerin (self-reporting) derecelendirilmesi ilkesine dayanmaktadır. Bu çalışmada da müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerini belirlemek için “Öğretmen Öz-yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Türkiye’de Lisans ve Tezsiz Yüksek Lisans eğitiminin hayatlarının son dönemlerini yaşayan Müzik Öğretmen Adaylarına uygulanmış ve elde edilen veriler farklı istatistiksel analizlerle iki grup ile ilgili anlamlı farklılıklar ve ilişkiler aranmıştır.

3.4. Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran& Hoy tarafından geliştirilmiş "Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği" (The Teachers' Sense of Efficacy Scale-TSES) kullanılmıştır. Bu ölçeğin kısa ve uzun formu içeren iki farklı sürümü söz konusudur. Bu çalışmada, öğretmen adayları için 12 maddelik kısa olanı yerine 24 maddelik uzun forma sahip olan sürümü kullanılmıştır. Bunun nedeni ise yine bu ölçeği geliştirenlerin ifadesiyle; öğretmen adayları için bu ölçeğin uzun sürümü faktör yapılarını genellikle daha net ortaya koymaktadır (Tschannen-Moran ve Hoy, 2001). Ölçeğin Türkçeye uyarlanması/adaptasyonu Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır.

Ölçek, dokuzlu derecelendirilmiş Likert türündedir. Bireylerin örneğin "Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?" gibi soru biçimindeki ifadelerle uç noktaları ‘yetersiz’ ve ‘çok yeterli’ olacak şekilde dokuzlu derecelemede yanıtlar vermesi gerekmektedir (EK V).

Bu ölçek ile ölçülmek istenilen öz-yeterlik yapısını 3 faktör olarak ölçmektedir. Bunlar sırasıyla; “öğrencinin katılımını sağlama”, “öğretim stratejilerini uygulama” ve

“sınıf yöntemi” boyutlarını ifade etmektedir (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya; 2005). Her bir boyutta yer alan maddeler ise Tablo 3.4.1.’de verilmiştir:

Tablo 3.4.1.Öğretmen Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nin yapısı

Boyut	Madde Sayısı	Maddeler	Güvenirlilik
Öğrencinin katılımını sağlama	8	1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22	0,819
Öğretim stratejilerini uygulama	8	7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24	0,871
Sınıf yöntemi	8	3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21	0,856
Toplam 3	24		0,938

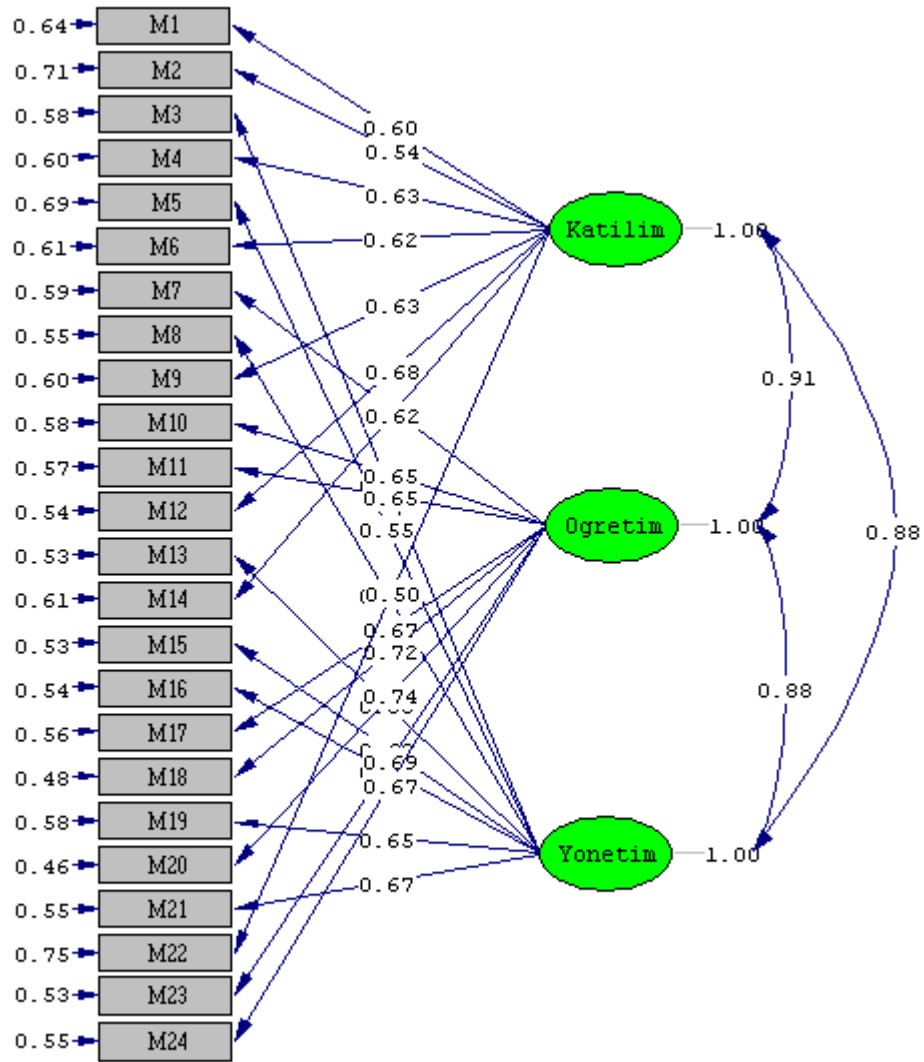
Çalışma kapsamındaki 496 öğretmen adayının 24 adet maddeye verdikleri cevaplara göre öncelikle kullanılan ölçeğin güvenirlik ve geçerlikleri gözden geçirilmiştir.

Güvenirlilik ve geçerlik bir ölçme aracının temel özellikleridir ve *güvenirlilik* ölçme aracının tutarlı (hatasız) ölçme yapabilme gücünü gösterirken (Nunnally; 1978: 172) *geçerlik* ise ölçme aracının amaçlanan yapıyı/özelliği ölçebilme gücünü göstermektedir (Nunnally; 1978:75). Bu araştırmada, özellikle tek uygulamaya dayalı ölçme araçlarının güvenirliği için iç tutarlılık (internal consistency) anlamındaki güvenirlik değeri için Cronbach alfa katsayısı kullanılmış ve tüm ölçek üzerinden bu değer 0,938 olarak elde edilmiştir. Altboyutların güvenirlik değerleri ise sırasıyla; birinci boyut (öğrencinin katılımını sağlama) için 0,819, ikinci boyut (öğretim stratejilerini uygulama) için 0,871 ve üçüncü boyut (sınıf yöntemi) için ise 0,856 olarak elde edilmiştir. Ölçme sonuçlarının güvenirliği için ölçüt değeri 0,70 olduğuna göre (Nunnally; 1978) ölçme sonuçlarının güvenilir olduğu ifade edilebilir.

“Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı Ölçeği” geliştirilirken Tschannen-Moran ve Hoy (2001) maddelere ilişkin ölçeğin yapı geçerliğini sağlamıştır. Diğer taraftan bu ölçeğin Türkiye’nin kültürel yapısına ilişkin uyarlamasını ise Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) yapmışlar ve ölçeğin madde-yapı arasındaki bağıntıların sınamasını ise faktöriyel geçerlik kapsamında test etmişlerdir. Bu çalışmada ise 496 adet öğretmen adayından elde edilen ölçme kümesinden faktöriyel geçerliği yeniden incelenmiştir. Bu işlem için madde-faktör arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için birinci sıralı faktör

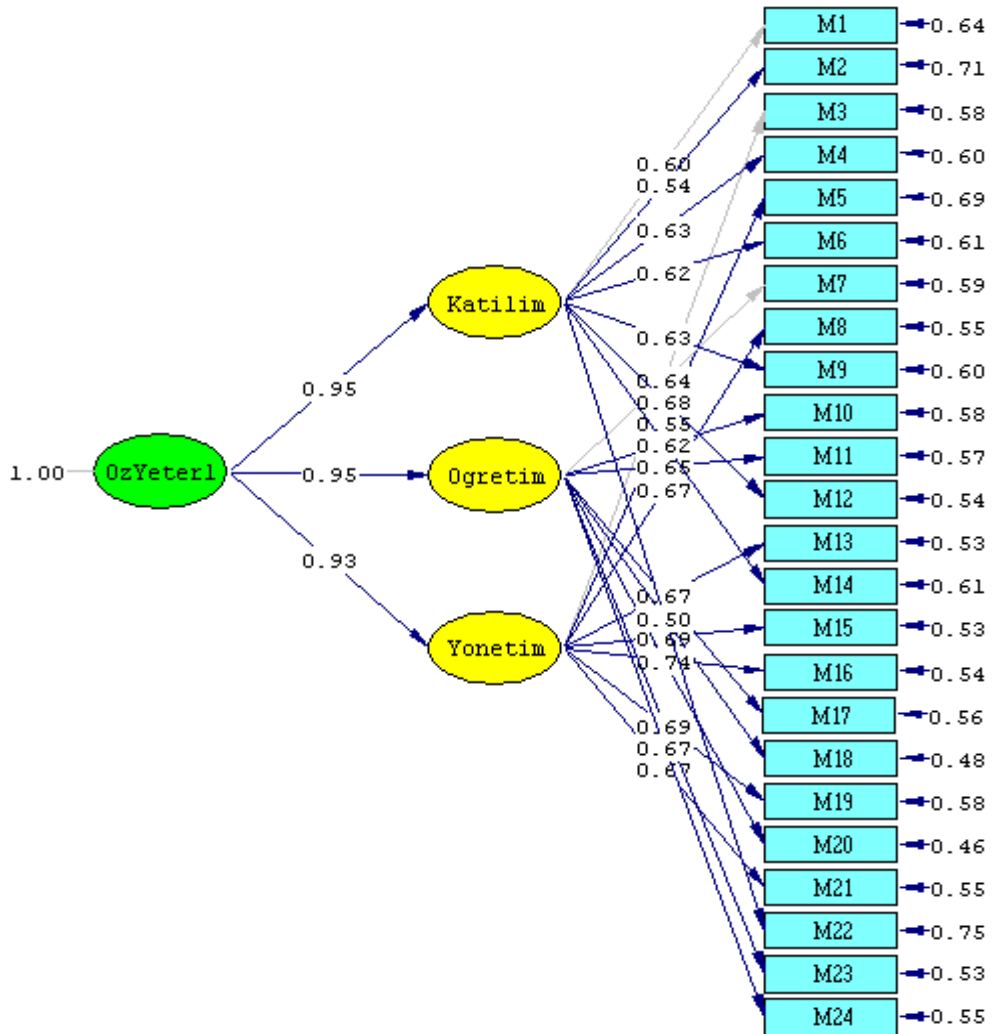
analizi, faktör-yapı arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için ise ikinci sıralı faktör analizi kullanılmıştır (Byrne, 1998).

Faktör analizinde ise tercih edilen yöntem doğrulayıcı faktör analizi (confirmatory factor analysis) yöntemidir. Bunun tercih edilme nedeni ise doğrulayıcı faktör analiz yöntemi iradi bir sürecin test edilmesi ilkesine dayanır ve her bir maddenin ilgili boyutu ölçtüğüne ilişkin hipotezin test edilmesini amaçlar (Byrne, 1998). Buna göre madde-faktör arasındaki bağıntının test edilmesine ilişkin birinci sıralı faktör analizinin grafiksel gösterimi Şekil 3.4.1.'de ve sayısal sonuçları ise Ek IV'de verilmiştir.



Şekil 3.4.1. “Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği’ne” ilişkin birinci sıralı faktör analizi sonuçları

Şekil 3.4.1 incelendiğinde; Tablo 3.4.1.’de detaylandırılan maddelerin ilgili alt boyutları (faktörleri) ölçüp ölçmediğine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Şekil 3.4.1.’te her bir dikdörtgen gösterimi ilgili maddeyi ve her bir elips ise (o maddenin ölçmeye yöneldiği) öz-yeterlik yapısının alt boyutlarını göstermektedir. Diğer taraftan, madde ile altboyut arasındaki oklar ise madde-yapı bağıntısını göstermektedir. Bu bağıntı üzerindeki sayısal değer “faktör yükü” olarak adlandırılmaktadır ve faktör yükü 0,4’ten büyük olduğunda ilgili maddenin bağıntılı olduğu (ölçmeye yöneldiği) yapıyı ölçtüğünün bir göstergesi olarak ele alınabilmektedir (Pohlmann, 2004). Birinci sıralı faktör sonuçlarının görsel biçimi Şekil 3.4.1.’de verilmiştir. Ancak bu gösterimde sayısal değerler tam olarak gösterilemediği için tüm sayısal değerler Ek IV’de verilmiştir.



Şekil 3.4.2. Öğretmen Öz-Yeterlik Algı Ölçeği'ne ilişkin ikinci sıralı faktör analizi sonuçları

Şekil 3.4.1. ve Ek IV, maddelerin ilgili alt boyutu ölçüp-ölçmediğine ilişkin kanıtları içermektedir. Ancak bu alt boyutların öz-yeterlik yapısının birer alt boyutu olup olmadığı ise ileri bir faktör analizi (ikinci sıralı faktör analizi) ile test edilmiş ve sonuçlar Şekil 3.4.2 'de verilmiştir. Buna göre; Şekil 3.4.2'de verildiği gibi, bu çalışmada kullanılan Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği'nde yer alan 24 madde sırasıyla “öğrenci katılımı, “öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik” alt boyutunu, “sınıf yönetimini sağlamaya yönelik öz-yeterlik” alt boyutlarını ölçmektedir Şekil 3.4.1 ve aynı zamanda Şekil 3.4.2'te gösterildiği gibi bu üç alt boyut ise öğretmen öz yeterlik yapısının birer alt boyutu (bileşeni) olduğu görülmektedir (Şekil 3.4.2 ve Ek IV).

3.5. Verilerin Analizi

Bu çalışmada 496 öğretmen adayının öz-yeterlik algı düzeyleri ele alınarak; öz-yeterlik algı düzeylerinin “genel olarak, cinsiyetlerine, mezun oldukları orta öğretim kurumuna, devam ettikleri yükseköğretim kurumuna, devam ettikleri programlara” göre farklılaşıp farklılaşmadığı araştırılmıştır. Bu amaca yönelik olarak; öncelikle öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin (üç farklı alt boyuta ilişkin) betimsel istatistikleri elde edilmiştir. Betimsel istatistiklerden ise öncelikle *ortalama* ve *varyans* değerlerine yer verilmiştir. Ortalama değerleri, ölçmeye konu olan öz-yeterlik algı düzeylerinin merkezileştiği ölçme noktasını göstermektedir. Varyans ise ölçmenin yapıldığı grubun öz-yeterlik algı düzeyleri arasındaki homojenliğin ya da heterojenliğin bir göstergesidir. Varyans değeri her ne kadar en küçük 0 değeri alıp üst sınırı olmasa da; varyans değeri küçüldükçe, araştırmaya katılan grubun ölçmeye konu olan özellik (öz-yeterlik algı düzeyi gibi) bakımından homojen olduğunu, varyans değeri büyüdükçe de araştırmaya katılan grubun ölçülen özellik bakımından heterojen olduğunu göstermektedir. Bir bakıma bireysel farklılıklar istatistiği olarak da adlandırılabilir. Örneğin varyans değerinin 0 olması her öğrencinin o konuda aynı değere sahip olduğunu gösterir ki bu durum fiziksel ölçmeler konusunda iyi bir durum gibi algılanmasına karşın davranış bilimlerinde bu durum tereddütle karşılanır. Çünkü davranış bilimlerinde ölçülen özellikler bakımından tüm bireyler birbirlerine göre farklılıklar taşımaktadır (Yurdugül, 2009; Ders Notları).

Bu araştırmada betimsel istatistikler sıkça sayısal değerler olarak rapor edilmesinin yanı sıra görsel sunumlar olarak da verilmeye çalışılmıştır.

Betimsel istatistiklerin yanı sıra, ölçölen özelliğin (öz-yeterlik algı düzeylerinin) gruplara göre (cinsiyet, mezun olduğu ortaöğretim kurumu vb.) anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin varyans analizine (**Analysis of Variance-ANOVA**) başvurulmuştur. Araştırmada kullanılan varyans analizlerinde (varyans analizi sayıtlılarından olan) varyansların homojenliği Levene istatistiği ile test edilmiş ve tüm modellere ilişkin bu sayıtlının gerçekleştiği gözlenmiştir.

Bu araştırmayı inceleyenlere kolaylık olması açısından varyans analizi bulguları sistematik bir şekilde verilmiştir: a) karşılaştırma yapılan grupların öncelikle betimsel istatistikleri sayısal olarak verilmiştir, b) aynı betimsel istatistikler görsel olarak (histogram grafikleri) verilmiştir, c) ilk iki aşamada görölen grupların öz-yeterlik düzeylerindeki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin varyans analizi sonuçları verilmiştir. Bazı özel durumlarda (ki bunlar grup sayısı ikiden fazla olduğunda “ortalamalar eşittir” hipotezi red edildiğinde), ortalaması farklı olan grup ve grupları bulmak için “Tukey” testine başvurulmuştur. Burada bahsedilen sistematik yol, her bir öz-yeterlik alt boyutu için tekrarlanmıştır. Örneğin kız ve erkek öğretmen adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama”, öğretim stratejilerini uygulama”, ve “sınıf yönetimi” öz-yeterlik algı düzeyleri için ayrı ayrı elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

4 BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmaya konu olan alt amaçlarda ele alınan denenceler test edilmiş ve ulaşılan bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1 Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin “ öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi” boyutlarındaki dağılım bilgileri;

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları üç farklı bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenlere ve bunlara ilişkin araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz yeterlik düzeyleri Tablo 4.4.1.’de verilmiştir.

Tablo 4.1.1. Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel Bulgular

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama $\bar{X}$	Std. Sapma	Varyans
Öğrencinin katılımını sağlama	496	20	72	55,43	7,58	57,49
Öğretim stratejilerini uygulama	496	23	72	56,99	8,24	67,90
Sınıf yöntemi	496	21	72	56,73	8,19	67,11

Tablo 4.1.1.’e göre, 496 adet öğretmen adayının *öğrencilerin katılımını sağlamaya* ilişkin öz yeterlik inançlarının ortalaması 55,43 ve standart sapması ise 7,58 olarak bulunmuştur. *Öğretim stratejilerini uygulama* öz-yeterliklerinin ise ortalaması 56,99 iken standart sapması 67,90 ve *sınıf yönetimi* boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin ise ortalaması 56,73 ve standart sapması ise 67,11’dir. Bu değerlere göre; öğretmen adaylarının en düşük ortalaması “öğrenci katılımını sağlama” boyutunda gerçekleşmiştir. Diğer taraftan, standart sapmalar ölçmelerin homojenliğinin bir

göstergesi olduğuna göre, yine bu boyutta öz-yeterlik düzeylerinin daha homojen (7,58) olduğu görülmektedir.

Bu ölçmeler her boyutta 8 madde üzerinden 1-9 arasında bir ölçek elde edildiğinden dolayı en düşük değerin 8 birim ve en yüksek değerin ise 72 birim olması beklenmektedir. Ancak elde edilen ölçmelere göre çalışma kapsamındaki öğretmen adaylarının her üç boyutta yer alan öz yeterlik düzeylerinin ortalamanın üzerinde değerler aldığı gözlenmiştir.

4.2. İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının *cinsiyeti*, öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin “ öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi” boyutlarındaki farklılıkların incelenmesi;

Öğretmen adaylarının cinsiyeti ile öz-yeterlik düzeyleri arasındaki bağıntının incelenmiş ve elde edilen betimsel istatistikler Tablo 4.2.1’de verilmiştir.

Tablo 4.2.1 Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	Cinsiyet	N	Ortalama $\bar{X}$	Std. Sapma
Öğrencinin katılımını sağlama	Kız	306	55,73	7,73
	Erkek	188	54,94	7,32
	Toplam	494	55,43	7,58
Öğretim stratejilerini uygulama	Kız	308	56,62	8,63
	Erkek	188	57,59	7,54
	Toplam	496	56,99	8,24
Sınıf yöntemi	Kız	308	56,51	8,63
	Erkek	188	57,09	7,43
	Toplam	496	56,73	8,19

Öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algısına ilişkin “öğrenci katılımını sağlama” boyutundaki betimsel istatistiklere göre, bayan öğretmen adaylarının ortalaması 55,73 iken erkek öğretmen adaylarının ortalaması ise 54,94 olarak elde edilmiştir. Bayan öğretmen adaylarının bu boyutta öz-yeterliklerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Bununla birlikte öğretim stratejilerini uygulama konusundaki öz-yeterlik düzeyleri incelendiğinde; erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin ortalaması (57,59) bayan öğretmenler adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasına (56,62) göre daha yüksek gözlenmiştir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliğin üçüncü boyutu olan sınıf yönetimi konusunda ise erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin (57,09) yine bayan öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine (56,51) göre daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öz-yeterlik düzeylerinin homojenliği (standart sapma değerleri) incelendiğinde her üç boyutta da erkek öğretmen adaylarının (nispeten bayan öğretmen adaylarına göre) öğretmenlik öz-yeterlik değerlerinin daha homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 4.2.1. incelendiğinde; öğretmenlik mesleğine yönelik erkek ve bayan öğretmen adaylarındaki öz-yeterlik düzeylerinin ortalamalarına göre farklılıklar göze çarpmaktadır. Bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4.2.2.'de verilmiştir.

Tablo 4.2.2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Çizelgesi

	Değişim Kaynağı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Genişliği
Öğrencinin katılımını sağlama	Gruplararası	1	73,760	1,284	0,258	0,00
	Gruplar içi	494	57,458			
	Toplam	495				
Öğretim stratejilerini uygulama	Gruplararası	1	109,909	1,621	0,204	0,00
	Gruplar içi	494	67,818			
	Toplam	495				
Sınıf yöntemi	Gruplararası	1	38,212	0,569	0,451	0,00
	Gruplar içi	494	67,165			
	Toplam	495				

Tablo 4.2.2.'ye göre, öğretmen adaylarının öğrencilerin katılımını sağlama konusundaki öz-yeterlik düzeyleri açısından erkek ve bayan öğretmen adayları arasında farklılık olmadığı ($P=0,258$) söylenebilir. Buna göre erkek ve bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri bakımından Tablo

4.2.1. ve Şekil 4.2.1.'te ortaya çıkan farklılıkların anlamlı olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu nedenle de etki genişlikleri 0,00 düzeyinde elde edilmiştir.

4.3. Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının *mezun olduğu ortaöğretim kurumlarına* göre, öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin “ öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi” boyutlarındaki farklılıklarının incelenmesi;

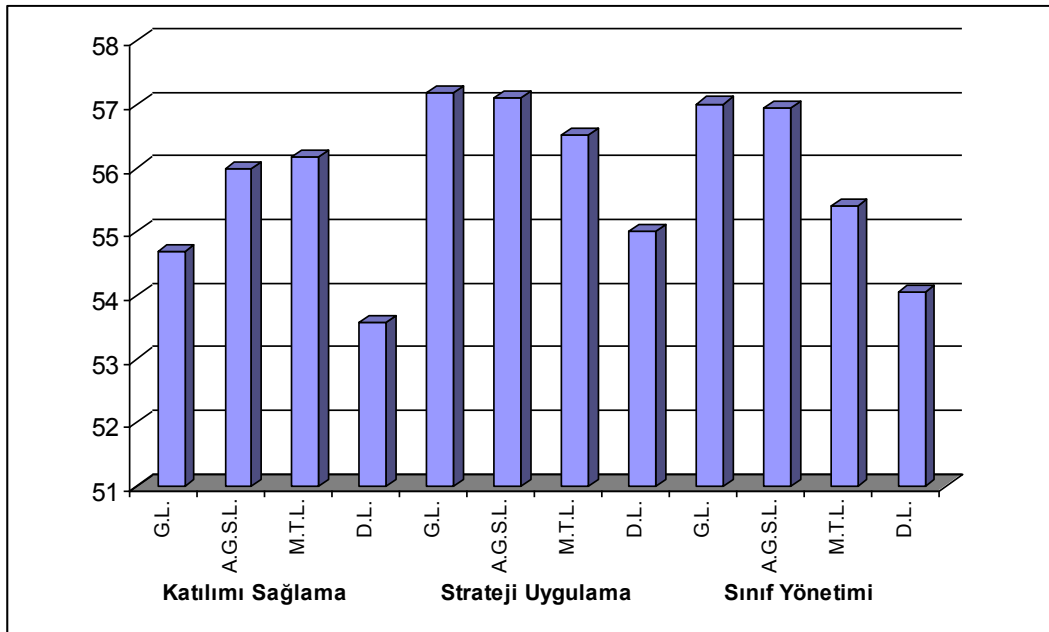
Öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumlarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri üzerinde bir etken olup olmadığına ilişkin incelemeler yapılmış ve öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre öz-yeterlik algı düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler elde edilmiştir. Öncelikle farklı ortaöğretim kurumlarından mezun olan öğretmenler adaylarının ortaöğretim kurumlarındaki çeşitlilik ele alınmış ve bu öğretim kurumlarının dört kategoride sınıflandırılabileceği gözlenmiştir. Bu kategoriler sırasıyla; a) genel liseler, b) Anadolu güzel sanatlar liseleri, c) mesleki ve teknik liseler ve d) diğerleri, şeklinde yapılmıştır. Daha sonra ise bu öğretmen adaylarının üç farklı boyuttaki öz-yeterlik algı düzeyleri belirlenmiş ve bu öz-yeterlik düzeylerinin mezun olunan ortaöğretim kurumlarına göre betimsel istatistikleri Tablo 4.3.1’de verilmiştir.

Tablo 4.3.1. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Boyut	MO OK	N	Ortalama $\bar{X}$	Std. Sapma
Öğrencinin katılımını sağlama	Genel Lise	168	54,68	8,35
	An. G. San. L.	273	55,98	7,25
	Mes. Tekn. Lise	28	56,17	7,36
	Diğer	25	53,56	5,20
	Toplam	494	55,43	7,58
Öğretim stratejilerini uygulama	Genel Lise	168	57,18	9,01
	An. G. San. L.	275	57,10	7,67
	Mes. Tekn. Lise	28	56,52	10,20
	Diğer	25	55,00	6,30
	Toplam	496	56,99	8,24
Sınıf yöntemi	Genel Lise	168	57,01	8,67
	An. G. San. L.	275	56,94	7,74
	Mes. Tekn. Lise	28	55,41	10,10
	Diğer	25	54,04	7,05
	Toplam	496	56,73	8,19

Tablo 4.3.1.'de verilen, öğrencinin katılımını sağlamaya yönelik öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamalarına göre; en yüksek ortalamayı 56,17 ile mesleki ve teknik liselerden mezun olan öğretmen adayları, ikinci sırada ise Anadolu güzel sanatlar liselerinden mezun olan müzik öğretmeni adayları elde etmiştir. Diğer taraftan öğretim stratejilerini uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri açısından en yüksek ortalamalar sırasıyla genel liseler (57,18) ve daha sonra ise Anadolu güzel sanatlar liselerinden mezun olan müzik öğretmeni adaylarında gözlenmiştir. Benzer şekilde; sınıf yönetimi kapsamındaki öz-yeterlik düzeylerine göre ise yine genel lise ve Anadolu güzel sanatlar liselerinden mezun olan müzik öğretmeni adayları ilk iki sırayı elde etmiştir. Her üç öz-yeterlik boyutunda dikkat çeken bir diğer bulgu ise; “diğer ortaöğretim kurumu” olarak kategorize edilen “yabancı dil ağırlıklı liseler, çok programlı liseler, açık öğretim liseleri ve devlet konservatuvarı” gibi liselerden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının ortalamalarının diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olan müzik öğretmeni adaylarına göre daha düşük ortalamaları elde etmiş olmalarıdır.

Farklı ortaöğretim kurumlarından mezun olan müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeyleri nicel değerler olarak Tablo 9’da verilmiştir. Bu nicel değerlere ek olarak, müzik öğretmeni adaylarının bu konudaki öz-yeterlik düzeylerinin mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre karşılaştırmalı görsel sunumu ise Grafik 4.3.1.’te verilmiştir.



Grafik 4.3.1: Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öğretmenlik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Grafik 4.3.1 incelendiğinde, her üç öğretmenlik öz-yeterliği kapsamında diğer liselerden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinin düşük olduğu gözlenmiştir. Ancak, mesleki ya da teknik lise öğretim programlarına sahip liselerden mezun olan müzik öğretmeni adaylarının “katılımı sağlama” konusundaki öz-yeterliklerin diğer ortaöğretim kurumlarından mezun olan müzik öğretmeni adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum “strateji uygulama” ve “sınıf yönetimi” konusundaki öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri için farklılaşmakta; bu boyutlarda en yüksek öz-yeterlik düzeylerine genel liselerden mezun olan öğretmen adayları olduğu görülmektedir. Anadolu güzel sanatlar liselerinden mezun olan müzik öğretmeni adayları ise öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri olarak özellikle “strateji uygulama” ve “sınıf yönetimi” konusunda genel liselerden sonra en yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip oldukları gözlenmiştir.

Tablo 4.3.1. ve Grafik 4.3.1.’de verilen bulgulara göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların istatistiksel olarak bir anlamı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi değerleri Tablo 4.3.2.’de verilmiştir.

Tablo 4.3.2. Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Ortaöğretim Kurumlarına Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Testi Çizelgesi

	Değişim Kaynağı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Genişliği
Öğrencinin katılımını sağlama	Gruplar arası	3	93,178	1,63	0,18	0,01
	Gruplar içi	490	57,272			
	Toplam	493				
Öğretim stratejilerini uygulama	Gruplar arası	3	38,301	0,56	0,64	0,00
	Gruplar içi	492	68,083			
	Toplam	495				
Sınıf yöntemi	Gruplar arası	3	85,587	1,28	0,28	0,01
	Gruplar içi	492	66,994			
	Toplam	495				

Tablo 4.3.2.’ye göre, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeylerinin yine öğretmen adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumlarına göre; öğrencinin katılımını sağlama ($P=0,18$), öğretim stratejilerini uygulama ($P=0,64$) ve sınıf yönetimi ($P=0,28$) konularında 0,05 yanılma düzeyinde farklılıklar olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile Tablo 4.3.1 ve Şekil

4.3.1.'de gözlenen müzik öğretmeni adaylarının mezun oldukları ortaöğretim kurumuna göre öğretmenlik öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın istatistiksel olarak *anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır*. Buna paralel olarak da her bir alt boyuttan elde edilen etki genişliklerinin önemli değerler içermediği görülmektedir.

4.4. Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının *devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına göre*, öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin “öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi” boyutlarındaki farklılıklarının incelenmesi;

Öğretmenlik mesleğine yönelik *öz-yeterlik düzeyleri*, öğretmenlerin taşıması gereken bilgi ve becerilere (öğretmen yeterlikleri) ilişkin öğretmen adayının kendi bilgi ve becerilerine ilişkin algılarını göstermektedir. Öğretmen yeterlikleri gerek Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim politikalarına zemin oluştururken diğer taraftan da öğretmen yetiştiren kurumların öğretim programını da şekillendirmektedir. Öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarının (öğretmen yeterliklerine göre şekillenen) bu öğretim programı tüm kurumlarda aynıdır. Bundan dolayı; bu yüksek öğretim kurumlarında eğitim alan öğretmen veya öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin yeterlik düzeyleri ve/veya öz-yeterlik algı düzeylerindeki farklılıklar öğretim programından kaynaklı değil, a) öğrenme-öğretme sürecinin etkililiğinden kaynaklandığı ya da b) öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan kaynaklandığı ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının özelliklerine göre öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılıklar bu araştırmanın diğer alt problemlerinde konu edilmiştir. Ancak müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algı düzeyleri yine bu adayların devam ettiği yüksek öğretim kurumuna göre farklılıklar gösterip göstermediği çalışmanın bu aşamasında ele alınmış ve farklılıkların düzeyi ve anlamlılığı incelenmiştir. Buna göre; araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına göre öğretmenlik mesleği kapsamındaki yeterlikler göz önüne alındığında “öğrencinin katılımını sağlama, öğretim stratejilerini uygulama ve sınıf yönetimi” boyutlarındaki öz-yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 4.4.1.'de verilmiştir.

Tablo 4.4.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre Öğretmenlik Öz-yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

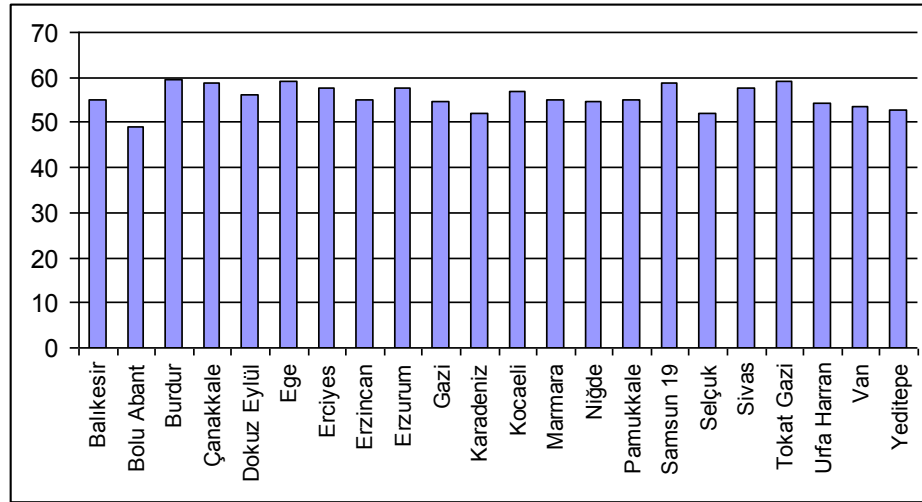
Üniversiteler	Kat. Sağlama			Str.Uygulama		Sınıf Yöntemi	
	N	Ort.	Std. Sapma	Ort. $\bar{X}$	Std. Sapma	Ort.	Std. Sapma
Balıkesir Üniversitesi	13	49,22	12,53	55,92	10,53	56,62	6,89
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	18	58,75	6,67	48,83	12,13	47,56	13,32
Cumhuriyet Üniversitesi.	23	54,93	5,38	57,26	10,67	61,13	6,92
Dokuz Eylül Üniversitesi	26	54,19	6,06	56,81	4,77	55,96	7,34
Ege Üniversitesi	28	54,85	7,71	60,21	6,17	59,14	5,90
Erciyes Üniversitesi	21	59,58	4,51	58,71	6,04	59,86	7,14
Erzincan Üniversitesi	16	56,19	6,57	58,19	6,88	57,69	4,05
Erzurum Atatürk Üniversitesi	24	57,48	6,40	58,21	8,92	58,17	9,26
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	17	53,59	7,56	61,12	7,41	61,18	7,89
Gazi Üniversitesi	34	58,67	7,47	55,88	8,11	54,26	8,77
Harran Üniversitesi	26	54,55	7,46	56,50	5,05	56,04	5,60
Karadeniz Tek. Üniversitesi	30	54,50	5,10	53,13	8,08	54,43	8,11
Kocaeli Üniversitesi	19	52,64	5,42	61,26	8,02	59,58	6,94
Marmara Üniversitesi	30	57,48	6,99	57,03	8,72	55,70	8,42
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	19	51,86	9,97	60,89	5,80	59,21	5,26
Niğde Üniversitesi	20	55,00	8,40	55,75	5,92	55,55	5,37
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18	57,54	7,42	62,17	5,75	61,50	7,06
Onsekiz Mart Üniversitesi	16	56,79	7,13	60,63	6,79	60,19	6,65
Pamukkale Üniversitesi	24	54,94	5,30	56,42	8,33	55,17	8,00
Selçuk Üniversitesi	33	52,03	7,68	54,36	8,38	53,61	9,13
Yeditepe Üniversitesi	14	59,00	7,45	56,07	8,08	54,21	7,00
Yüzüncü Yıl Üniversitesi.	27	58,96	6,00	53,63	8,61	56,19	8,87
Toplam 22	496	55,43	7,58	56,99	8,24	56,73	8,19

Tablo 4.4.1.'de öğretmenlik mesleğine ilişkin her üç boyutta yer alan öz-yeterliklerin genel bulguları verilmiştir. Öğretmenlik mesleğine ilişkin müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerine göre bu boyutlar ayrıntılı olarak incelenmiştir.

4.4.1. Müzik Öğretmeni Adaylarının Devam Ettikleri Yüksek Öğretim Kurumlarına Göre Öğrenci Katılımlarını Sağlamaya Yönelik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Tablo 4.4.1. incelendiğinde; müzik öğretmeni adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama” boyutundaki öz-yeterlik düzeyleri bakımından en düşük ortalamaya sahip olan Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’ndeki müzik öğretmeni adayları olmuştur. Diğer taraftan, bu boyuta ilişkin en yüksek öz-yeterlik düzeyi ise

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi'ndeki müzik öğretmeni adaylarında görülmektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama” boyutundaki öz-yeterlik düzey ortalamasının 55,43 olduğu göz önüne alındığında ise bu ortalamanın altına düşen yüksek öğretim kurumları şu şekilde sıralanmıştır: Balıkesir Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Urfa Harran Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi. Müzik öğretmeni yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına göre, öğretmen adaylarının “Öğrencinin Katılımını Sağlama” boyutundaki öz-yeterlik düzeylerine ilişkin farklılıkların görsel sunumu Grafik 4.4.1.1’de verilmiştir.

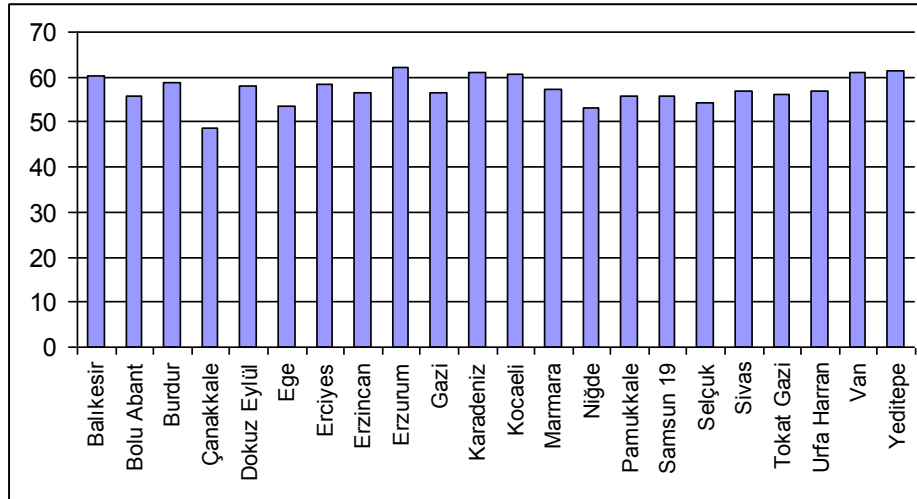


Grafik 4.4.1.1.Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre “Öğrencinin Katılımını Sağlama” Boyutundaki Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Grafik 4.4.1.1’de görüldüğü gibi, “öğrencinin katılımını sağlama” boyutundaki öz-yeterlik düzeyi için alt sınır 50 puan ve üst sınır 60 puan temel alınır; 50 puan sınırının altında kalan öğretmen adaylarının Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde öğrenimine devam eden müzik öğretmen adayları olduğu görülmüştür. Diğer taraftan; üst sınır olarak ele alınan 60 puan sınırına en çok yaklaşan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü yüksek öğretim kurumlarının ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi olduğu gözlenmiştir.

4.4.2. Müzik Öğretmeni Adaylarının Devam Ettikleri Yüksek Öğretim Kurumlarına Göre Öğretim Stratejilerini Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Tablo 4.4.1, müzik öğretmeni adaylarının öğretim stratejilerini uygulamaya yönelik öz-yeterlik düzeyleri açısından incelendiğinde ise bu stratejileri uygulayabilmelerine ilişkin farklı yüksek öğretim kurumunda öğrenim gören müzik öğretmeni adayları arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Tablo 4.4.1’de sayısal değerler olarak elde edilen bu farklılıkların görsel biçimi Grafik 4.4.2.1.’de ayrıntılı olarak verilmiştir.

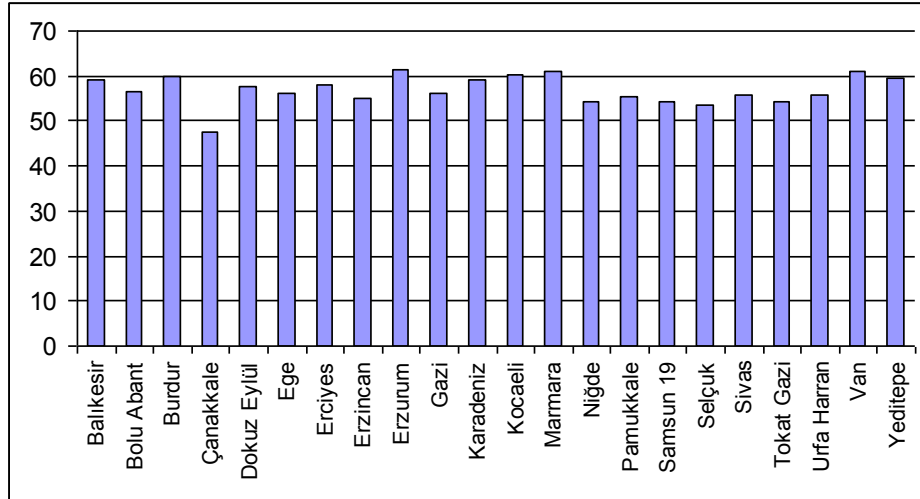


Grafik 4.4.2.1.: Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre “Öğretim stratejilerini Uygulama” Boyutundaki Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Tablo 4.4.1. ve Grafik 4.4.2.1.’de elde edilen bulgulara göre; öğrenme ortamlarında gerçekleşen öğrenme sürecindeki “öğretim stratejilerini uygulamaya yönelik” müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlikleri açısından en düşük düzeye sahip öğretmen adaylarının Çanakkale Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nde öğrenimlerine devam edenler olduğu görülmektedir. Öğrenme ortamlarında öğretim stratejilerini uygulayabilme öz-yeterlikleri açısından ise en başarılı öğretmen adaylarının devam ettikleri yükseköğretim kurumları şu şekilde sıralanmıştır: Ege Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Onsekiz Mart Üniversitesi, Gazi Osman Paşa Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi.

4.4.3. Müzik Öğretmeni Adaylarının Devam Ettikleri Yüksek Öğretim Kurumlarına Göre Sınıf Yönetimini Uygulamaya Yönelik Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterliklerin bir diğer boyutunu ise sınıf yönetimi kapsamındaki beceriler oluşturmaktadır. Müzik öğretmeni adayları bu becerileri genellikle yüksek öğretim kurumlarında ilgili programlardaki öğrenme-öğretme sürecinde kazanmaktadırlar. Buna göre; bu araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi boyutundaki öz-yeterlik düzeylerinin yine bu öğretmen adaylarının devam ettikleri yüksek öğretim kurumlarına göre farklılıkları Tablo 4.4.1. ve Grafik 4.4.3.1.'de verilmiştir.



Grafik 4.4.3.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre “Sınıf Yöntemi” Boyutundaki Öz-yeterlik Algı Düzeyleri

Grafik 4.4.3.1.'ye göre, Çanakkale’de bulunan Onsekiz Mart Üniversitesi’ne devam eden müzik öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi boyutundaki öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin en düşük olduğu gözlenmiştir. Bu boyutta öğretmenlik öz-yeterliği kapsamındaki sınıf yönetimi boyutunda en yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olan yüksek öğretim kurumları ise sırasıyla; Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun), Onsekiz Mart Üniversitesi (Çanakkale), Cumhuriyet Üniversitesi (Sivas) ve Gazi Osman Paşa Üniversitesi (Tokat).

Bu çalışmanın dördüncü alt problemi kapsamında, farklı yüksek öğretim kurumlarına devam eden müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik düzeyleri öğretmenlik öz-yeterliğinin her üç boyutunda karşılaştırılmış ve

buna ilişkin betimsel bulgular Tablo 4.4.1. ve Grafik (4.4.1.1), (4.4.2.1.), (4.4.3.1.)’de verilmişti. Müzik öğretmeni adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi” becerilerine ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek öğretim kurumlarına göre farklılıklarının incelenmesi için öz-yeterlik puanları üzerinden varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 4.4.3.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Yükseköğretim Kurumlarına Göre Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Çizelgesi

	Değişim Kaynağı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Genişliği
Öğrencinin katılımını sağlama	Gruplar arası	21	159,40	3,01	0,00	0,12
	Gruplar içi	472	52,96			
	Toplam	493				
Öğretim stratejilerini uygulama	Gruplar arası	21	205,92	3,33	0,00	0,13
	Gruplar içi	472	61,79			
	Toplam	493				
Sınıf yöntemi	Gruplar arası	21	215,76	3,57	0,00	0,14
	Gruplar içi	472	60,52			
	Toplam	493				

Tablo 4.4.3.1.’de görüldüğü gibi, “öğrenci katılımını sağlama” öz-yeterlik puanlarının müzik öğretmeni adaylarının devam ettikleri yüksek öğretim kurumuna göre farklılık gösterdiği ve bu farklılıkların da istatistiksel olarak anlamlı olduğu 0,05 yanılma düzeyinde görülmektedir ($P=0,000$). Ancak, bu farklılığı yaratan yükseköğretim kurumlarını belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmış ve Tukey testine göre müzik öğretmeni adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerine göre yüksek öğretim kurumları gruplandırılmıştır. Tukey testi sonuçları Ek I’de verilmiştir. Tukey testi sonuçlarına göre; Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu) diğer yüksek öğretim kurumlarına göre en düşük ve tek başına farklı bir grup oluşturmaktadır. Diğer taraftan; 1) Erciyes Üniversitesi, 2) Cumhuriyet Üniversitesi, 3) Atatürk Üniversitesi, 4) Ondokuz Mayıs Üniversitesi, 5) Onsekiz Mart Üniversitesi, 6) Ege Üniversitesi, 7) Gazi Osman Paşa Üniversitesi ve 8) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi’nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının araştırmada yer alan diğer yüksek öğretimde öğrenim gören müzik öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerine göre istatistiksel olarak farklı bir grup olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir başka ifade ile; bu sekiz adet yüksek öğretim kurumundaki müzik öğretmeni

adaylarının “öğrencinin katılımına” yönelik öz-yeterlik düzeyleri arasında fark yok iken, diğer yüksek öğretim kurumlarında öğrenimine devam eden müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik düzeylerinden ise istatistiksel olarak farklılaştığı (daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu) görülmüştür.

Tablo 4.4.3.1.’de verildiği gibi, “öğretim stratejilerini uygulama” öz-yeterlik puanlarının müzik öğretmeni adaylarının devam ettikleri yüksek öğretim kurumuna göre farklılıklar içerdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ancak farklılığa neden olan yükseköğretim kurumlarının oluşturduğu grupları belirlemek için Tukey testine başvurulmuş ve elde edilen sonuçlar Ek II’de verilmiştir. Buna göre; müzik öğretmeni adaylarının “öğretim stratejilerini uygulama” öz-yeterlik düzeylerine göre devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına göre farklılığı olumlu yönde yaratan üniversitenin öncelikle Ondokuz Mayıs Üniversitesi olduğu görülmektedir. İkinci sırada farklılık yaratan yüksek öğretim kurumlarının ise 1) Erzincan Üniversitesi, 2) Atatürk Üniversitesi, 3) Erciyes Üniversitesi, 4) Ege Üniversitesi, 5) Onsekiz Mart Üniversitesi, 6) Mehmet Akif Ersoy, 7) Gazi Osman Paşa Üniversitesi ile 8) Kocaeli Üniversitesi olduğu ve bu 8 üniversitede öğrenim gören adayların öğretim stratejilerini uygulama öz-yeterlik düzeyleri arasında fark olmadığı görülmüştür. Bu aşamada müzik öğretmeni adaylarının öğretim stratejilerini uygulama öz-yeterlikleri olumsuz yönde (daha düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu) etkileyen ve tek başına farklılık yaratan grup olan yükseköğretim kurumu ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi olduğu gözlenmiştir.

Tablo 4.4.3.1.’de ulaşılan bir diğer bulgu ise; farklı yüksek öğretim kurumlarında öğrenimine devam eden müzik öğretmeni adaylarının “sınıf yönetimi” öz-yeterliklerinde istatistiksel olarak 0,05 yanılma düzeyinde farklılık olduğudur. Farklılığa neden olan yüksek öğretim kurumlarını belirlemek için yapılan Tukey testi sonuçları Ek X3’te verilmiştir. Bu bulgulara göre; müzik öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi öz-yeterlik düzeyleri arasında olumlu yönde (daha yüksek öz-yeterlik düzeyine sahip olduğu) ilk fark yaratan üniversitenin Ondokuz Mayıs Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra olumlu yönde ve ikinci sıradan fark yaratan üniversiteler grubu içerisinde ise 1) Erzincan Üniversitesi, 2) Atatürk Üniversitesi, 3) Erciyes Üniversitesi, 4) Ege Üniversitesi, 5) 18 Mart Üniversitesi, 6) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 7) Gazi Osman Paşa Üniversitesi ve 8) Kocaeli Üniversitesi olduğu; bu üniversitelerde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi konusundaki öz-yeterlikleri arasında fark olmadığı ancak diğer üniversitelerde öğrenim

gören müzik öğretmeni adaylarının bu konudaki öz-yeterlik algı düzeylerine göre ise farklı bir grup oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Bu öz-yeterlik boyutu göz önüne alındığında, Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının en düşük öz-yeterlik değerlerine sahip olarak diğer üniversitelere göre bir fark yarattığı gözlenmiştir.

Tablo 4.4.3.1.'deki vurgulanması gereken son bulgu ise etki genişlikleridir. Araştırmaya katılan müzik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerindeki farklılıkların öğrenimine devam ettikleri yükseköğretim kurumlarından kaynaklanıp kaynaklanmadığı test edilmiştir. Ancak test sonuçlarına ek olarak etki genişlikleri de hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının devam ettikleri yükseköğretim kurumlarından kaynaklanan en etkili farklılığın “sınıf yönetimi” konusundaki öz-yeterliklerde olduğu gözlenmiştir. Bununla birlikte her üç yeterlik düzeyinde elde edilen etki genişliklerinin hemen hemen aynı olduğu da ifade edilebilir.

4.5. Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular ve Yorumlar

Öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre, öğretmenlik öz-yeterlik düzeylerinin “öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejilerini kullanma ve sınıf yönetimi” boyutlarındaki farklılıklarının incelenmesi;

Bu araştırmada müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ele alınarak incelenmiştir. Müzik öğretmeni adayları bu yeterlik ile ifade edilen bilgi ve becerileri yükseköğretim programlarında geçirdikleri öğrenme yaşantısı ile kazanmaktadırlar. Ancak bu öğrenme yaşantıları üniversitelerin a) eğitim fakültelerince organize edilen lisans programları ve b) tezsiz yüksek lisans programlarında gerçekleşmektedir. Bununla birlikte lisans ve tezsiz yüksek lisans programları beraberinde de iki farklı öğrenme süreçlerini içermektedir. Bu nedenle, bu çalışmaya, müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin devam ettikleri programa göre farklılıklarının incelenmesi konu edilmiştir.

Üniversitelerin lisans ve tezsiz yüksek lisans programlarında öğrenme yaşantısı geçiren müzik öğretmeni adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama, öğretim

stratejilerini uygulama ve sınıf yönetimi” konusundaki öz-yeterlik düzeylerine ilişkin betimsel istatistikler Tablo 13’de verilmiştir.

Tablo 4.5.1. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programlara Göre “Sınıf Yöntemi” Öz-yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

		N	Ortalama $\bar{X}$	Std. Sapma
Öğrencinin katılımını sağlama	Tezsiz Yüksek Lisans	82	57,00	6,54
	Müzik Öğretmenliği	412	55,12	7,74
	Toplam	494	55,43	7,58
Öğretim stratejilerini uygulama	Tezsiz Yüksek Lisans	82	59,37	7,04
	Müzik Öğretmenliği	414	56,52	8,39
	Toplam	496	56,99	8,24
Sınıf yöntemi	Tezsiz Yüksek Lisans	82	58,59	6,84
	Müzik Öğretmenliği	414	56,36	8,39
	Toplam	496	56,73	8,19

Tablo 4.5.1.’e göre; tezsiz yüksek lisansta öğrenme yaşantısı geçiren öğretmen adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama”, öz-yeterlik düzeyleri ortalamasının (57,00) müzik öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarınınkine (55,12) göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Yine tezsiz yüksek lisansta öğretmenlik becerileri kazanan öğretmen adaylarının “öğretim stratejilerini uygulama” öz-yeterlik düzeylerinin ortalamasının (59,37) aynı becerileri lisans programında kazanmaya çalışan öğretmen adaylarına göre (56,52) daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Son olarak, tezsiz yüksek lisansta öğrenim gören öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi” konusundaki öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalaması da (58,59) yine lisansta öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bu boyuttaki öz-yeterlik düzeyleri ortalamasına (56,36) göre daha yüksektir. Ancak bu üç boyuttaki öz-yeterliklere göre tezsiz yüksek lisanstaki müzik öğretmeni adayları ile lisans programındaki öğretmen adayları arasındaki bu farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı varyans analizi ile test edilmiş ve ulaşılan bulgular Tablo 4.5.2.’teki ANOVA Testi çizelgesinde verilmiştir.

Tablo 4.5.2.’de görüldüğü gibi, müzik öğretmeni adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama” konusundaki öz-yeterlikleri, öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre farklılık gösterdiği 0,05 yanılma düzeyinde söylenebilir ($P=0,04$). Buna göre; Tablo 4.5.1.’de verilen lisans ve tezsiz yüksek lisansta öğrenim gören müzik

öğretmeni adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama” öz-yeterliği konusunda istatistiksel olarak birbirinden farklı oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5.2. Öğretmen Adaylarının Devam Ettikleri Programa Göre Öz-Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin ANOVA Çizelgesi

	Değişim Kaynağı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	P	Etki Genişlikleri
Öğrencinin katılımını sağlama	Gruplar arası	1	242,612	4,248	0,04	0,11
	Gruplar içi	492	57,115			
	Toplam	493				
Öğretim stratejilerini uygulama	Gruplar arası	1	555,521	8,302	0,00	0,12
	Gruplar içi	494	66,916			
	Toplam	495				
Sınıf yöntemi	Gruplar arası	1	338,244	5,082	0,03	0,11
	Gruplar içi	494	66,558			
	Toplam	495				

Tablo 4.5.2.’teki bir diğer bulgu ise, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme-öğretme sürecindeki “öğretim stratejilerini uygulamaya” yönelik öz-yeterlikleri, öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre farklılık gösterdiği 0,05 yanılma düzeyinde söylenebilir ($P=0,00$). Bu bulguya göre; Tablo 4.5.1.’de verilen lisans ve tezsiz yüksek lisansta öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “öğretim stratejilerini uygulama” öz-yeterlik düzeyleri konusunda istatistiksel olarak birbirinden farklı oldukları gözlenmiştir.

Tablo 4.5.2.’teki ulaşılan son bulgu ise, müzik öğretmeni adaylarının öğrenme ortamı olarak sınıfın yönetimi konusundaki öz-yeterlik düzeyleri, öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre farklılık gösterdiği 0,05 yanılma düzeyinde söylenebilir ($P=0,03$). Buna göre; Tablo 4.5.1.’de verilen lisans ve tezsiz yüksek lisansta öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “sınıf yönetimi” öz-yeterliği konusunda istatistiksel olarak birbirinden farklı oldukları ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmayla elde edilen bulgulara göre ulaşılan istatistiksel sonuçlara ve bu istatistiksel sonuçlara ışığında geliştirilen önerilere yer verilmektedir.

Her bir alt amaç, elde edilen istatistiksel sonuçlar ile değerlendirildikten sonra, elde edilen sonuçlara göre bundan sonraki yapılacak çalışmalara yönelik bazı önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Araştırmanın Sonuçları

5.1.1. Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmen adaylarının, *genel olarak* “ öğrenci katılımı sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya, sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik olarak öğretmenlik becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Şeklinde ifade edilen birinci alt amacın istatistiksel bulgularına bakıldığında,

- ✓ Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik algı düzeylerinin her alt boyuta da ortalamanın üzerinde yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Müzik öğretmen adayları, “Öğretim Stratejilerini Uygulama” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında kendilerini ‘Öğrenci Katılımını Sağlama” alt boyutuna göre biraz daha fazla yeterli algılamaktadırlar.

5.1.2. Araştırmanın İkinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmen adaylarının, *cinsiyetlerine* “öğrenci katılımı sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya, sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik olarak öğretmenlik becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Şeklinde ifade edilen ikinci alt amacın sonucu olarak,

- ✓ Öğretmen adaylarının *cinsiyetlerine* ilişkin genel öğretmenlik becerileri öz yeterlik algı düzeylerinin her alt boyutunda da “ortalamanın üzerinde” yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Erkek müzik öğretmeni adayları, “Öğretim Stratejilerini Uygulama” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutlarında kendilerini kız müzik öğretmeni adaylarına göre daha fazla yeterli algılamalarına karşın, “Öğrenci Katılımını Sağlama” boyutunda kız müzik öğretmeni adaylarının az da olsa kendilerini daha fazla yeterli algıladıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Araştırmanın Üçüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmen adaylarının, *mezun olduğu ortaöğretim kurumlarına* göre “öğrenci katılımı sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya, sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik olarak genel öğretmenlik becerilerine yönelik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Şeklinde ifade edilen üçüncü alt amacın sonucu olarak, müzik öğretmeni adaylarının *mezun olduğu ortaöğretim kurumlarına* ilişkin genel öğretmenlik becerileri öz yeterlik algı düzeylerinin her alt boyutunda da “ortalamanın üzerinde” yüksek olduğu sonucuna varılmıştır

Müzik öğretmeni adaylarının *mezun olduğu ortaöğretim kurumlarına* göre “öğrencinin katılımını sağlamaya yönelik” genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyleri dikkate alındığında

- ✓ En yüksek öz-yeterlik algı düzeyinin “*Mesleki Teknik Liselerden*” mezun olan müzik öğretmeni adayları olduğu görülmektedir.
- ✓ Bu düzeyde ikinci sırayı “*Anadolu Güzel Sanatlar Liseleri*” elde ederken,

- ✓ Üçüncü en yüksek öz-yeterlik algı düzeyinin “*Genel Liselerden*” mezun adayların yer aldığı görülmüştür.
- ✓ Son olarak dördüncü ve en düşük öz-yeterlik algı düzeyin ise “*Diğer Liseler*” olarak kategorize edilen “*Yabancı Dil Ağırlıklı Liseler, Çok Programlı Liseler, Açık Öğretim Liseleri ve Devlet Konservatuvarı*” gibi liselerden mezun olan müzik öğretmen adaylarının oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

“*Öğretim Stratejilerini Uygulama*” ve “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutlarında ise genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeylerinin her ikisinde de benzer olarak çıkan sonuçlarda

- ✓ “Genel Lise” mezunu müzik öğretmen adaylarının en yüksek öz-yeterlik algı düzeyinde olduğu görülmektedir.
- ✓ İkinci yüksek algı düzeyi “Güzel Sanatlar Lisesi” mezunlarında görülürken,
- ✓ Üçüncü ve en düşük öz-yeterlik algı düzeyinin ise “Mesleki Teknik liselerden” mezun öğretmen adaylarında olduğu sonucuna varılmıştır.

Buna göre her üç boyutta da Mesleki Teknik Lise mezunu müzik öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin düşüklüğü göze çarpan bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

5.1.4. Araştırmanın Dördüncü Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Müzik öğretmen adaylarının, *devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına* “öğrenci katılımı sağlamaya, öğretim stratejilerini kullanmaya, sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik olarak genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Şeklinde ifade edilen üçüncü alt amacın sonucu olarak, müzik öğretmen adaylarının *devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına* ilişkin genel öğretmenlik becerileri öz yeterlik algı düzeylerinde ise “Öğrencinin Katılımını Sağlama Öz-yeterliği” alt boyutunda

- ✓ En düşük ortalamaya sahip olan *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi*’ndeki müzik öğretmen adaylarının genel öğretmenlik öz-yeterlik algı düzeyi olduğu sonucuna varılmıştır.

- ✓ Diğer taraftan, bu boyuta ilişkin en yüksek öz-yeterlik düzeyi ise *Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi*'ndeki müzik öğretmeni adaylarında görülmektedir.
- ✓ Bu alt algı düzeyi ortalamasının 55,43 olduğu göz önüne alındığında ise bu ortalamanın altına düşen yüksek öğretim kurumları şu şekilde sıralanmıştır. Balıkesir Üniversitesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Erzincan Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Niğde Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Selçuk Üniversitesi, Urfa Harran Üniversitesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Diğer taraftan; üst sınır olarak ele alınan 60 puan sınırına en çok yaklaşan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü yüksek öğretim kurumlarının ise Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi ve Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi olduğu anlaşılmaktadır.

Müzik öğretmeni adaylarının *devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına* ilişkin genel öğretmenlik becerileri öz yeterlik algı düzeylerinde ise “*Öğrencinin Katılımını Sağlama Öz-yeterliği*” alt boyutunda yapılan istatistiksel analize göre

- ✓ Yüksek öğretim kurumları arasında anlamlı farklılıklar olduğu bu farklılıkların da istatistiksel olarak anlamlı olduğu 0,05 yanılma düzeyinde sonucuna varılmıştır.

Müzik öğretmeni adaylarının *devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına* ilişkin diğer bir öz-yeterlik algısı alt boyutu olan “*Öğretim Stratejilerini Uygulama*” öz-yeterlik düzeylerine göre

- ✓ Devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına göre en yüksek öz yeterlik algı düzeyinin özellikle Ondokuz Mayıs Üniversitesi olduğu görülmektedir.
- ✓ Sırası ile diğer yüksek öz yeterlik düzeyine sahip olan üniversitelerin 1) Erzincan Üniversitesi, 2) Atatürk Üniversitesi, 3) Erciyes Üniversitesi, 4) Ege Üniversitesi, 5) Onsekiz Mart Üniversitesi, 6) Mehmet Akif Ersoy, 7) Gazi Osman Paşa Üniversitesi ile 8) Kocaeli Üniversitesi olduğu ve bu 8 üniversitede öğrenim gören adayların öğretim stratejilerini uygulama öz-yeterlik düzeyleri arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır.

- ✓ Bu aşamada müzik öğretmeni adaylarının *öğretim stratejilerini uygulama öz-yeterlikleri* daha düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olup tek başına farklılık yaratan grup olan yükseköğretim kurumunun ise Abant İzzet Baysal Üniversitesi olduğu gözlenmiştir.

Müzik öğretmeni adaylarının *devam ettikleri yükseköğretim kurumlarına* ilişkin sonuncu genel öğretmenlik öz-yeterlik algısı alt boyutu olan “*sınıf yönetimi*” öz-yeterlik düzeylerine göre elde edilen sonuçlarda,

- ✓ En yüksek öz-yeterlik algı düzeyinin Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nin olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Bu üniversiteden sonra sırasıyla en yüksek öz-yeterlik algı düzeyine sahip diğer üniversitelerin 1) Erzincan Üniversitesi, 2) Atatürk Üniversitesi, 3) Erciyes Üniversitesi, 4) Ege Üniversitesi, 5) 18 Mart Üniversitesi, 6) Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, 7) Gazi Osman Paşa Üniversitesi ve 8) Kocaeli Üniversitesi olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Ayrıca bu üniversitelerde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının “sınıf yönetimi” konusundaki öz-yeterlik alt boyutunda birbirleri arasında fark olmadığı ancak diğer üniversitelerde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının bu konudaki öz-yeterlik algı düzeylerine göre ise farklı bir grup oluşturduğu ortaya çıkmıştır.
- ✓ Bu öz-yeterlik boyutunda da Abant İzzet Baysal Üniversitesi’nde öğrenim gören müzik öğretmeni adaylarının en düşük öz-yeterlik algı düzeyi değerlerine sahip olarak diğer üniversitelere göre bir fark yarattığı sonucu ortaya çıkmaktadır.
- ✓ Kendi aralarında bir fark olmamasına karşın düşükten yükseğe doğru öz-yeterlik algı düzeylerine göre üniversitelerin sıralamasında 1)Selçuk Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, 3) Gazi Üniversitesi, 4) Karadeniz Teknik Üniversitesi, 5) Pamuk kale Üniversitesi,6) Niğde Üniversitesi, 7)Marmara Üniversitesi, 8)Dokuz Eylül Üniversitesi, 9)Harran Üniversitesi 10) Yüzüncü Yıl Üniversitesi olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.5. Araştırmanın Beşinci Alt Amacına İlişkin Sonuçlar

Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Son Sınıf Öğrencileri ile diğer müzik bölümlerinden mezun olup Müzik Eğitimi Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programında kayıtlı öğrencilerin “*devam ettikleri programlara*” göre “öğrenci katılımını sağlama öğretim stratejilerini kullanmaya, sınıf yönetimini sağlamaya” yönelik genel öğretmenlik öz-yeterlik algıları ne düzeydedir? Şeklinde ifade edilen beşinci alt amacın istatistiksel bulgularına bakıldığında,

- ✓ Tezsiz yüksek lisansta öğrenme yaşantısı devam eden öğretmen adaylarının “öğrencinin katılımını sağlama”, öz-yeterlik düzeylerinin müzik öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek olduğu görülmektedir.
- ✓ Tezsiz yüksek lisansta öğretmenlik becerileri kazanan öğretmen adaylarının “öğretim stratejilerini uygulama” öz-yeterlik algı düzeylerinin aynı becerileri lisans programında kazanmaya çalışan öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.
- ✓ Müzik öğretmeni adaylarının öğrencinin katılımını sağlama konusundaki öz-yeterlikleri, öğretmen adaylarının devam ettikleri programa göre farklılık gösterdiği 0,05 yanılma düzeyinde söylenebilir ($P=0,04$)
- ✓ Son olarak, tezsiz yüksek lisan programında öğrenim gören öğretmen adaylarının “sınıf yönetimi” konusundaki öz-yeterlik algı düzeylerinin müzik öğretmenliği lisans programındaki öğretmen adaylarınınkine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2. Öneriler

Bu araştırmaya ilişkin öneriler iki bölüm olarak yapılandırılmıştır. Bunlardan ilki, araştırmada elde edilen sonuçlara dayalı öneriler ve diğeri ise benzer bir çalışmayı amaçlayan araştırmacılara yönelik olan öneriler.

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

- ✓ Genel olarak müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel öz-yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Ancak bu algı düzeyini daha da yüksek düzeye çıkarmak için özellikle öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi (kavramsal bilgi) ve becerilerin (uygulama) artırılması, bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri duyuşsal öğeleri de içerisinde barındırdığından dolayı öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve ilgi gibi psikolojik yapılarında güçlendirilmesi önerilir.
- ✓ Müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel öz-yeterlik algı düzeyleri kız ve erkek öğretmen adayları arasında bir farklılık olmadığı gözlenmiştir. Bununla birlikte; müzik öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türlerine göre de öğretmenlik mesleği genel öz-yeterlik algı düzeyleri arasında bir fark çıkmadığı gözlenmiştir. Bu konudaki araştırma başlangıcındaki beklentinin bu algı düzeylerinin Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi lehine yüksek ve istatistiksel olarak farklı olacağı konusunda idi. Bunun iki nedeni: a) Anadolu Güzel Sanatlar Liselerinin öğretim programlarında öğretmenlik mesleğine ilişkin derslerin yer alması ve b) bu okul türlerinden mezun olan öğrencilerin müzik öğretmeni yetiştirme yüksek kurumlarına ek puan ile avantajlı olarak girmeleridir. Ancak bu sonuçlar gösteriyor ki, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi mezunlarının diğer ortaöğretim okul türlerine göre öğretmenlik mesleği genel öz-yeterlik algı düzeyleri açısından bu avantajı öğrenim süreci içerisinde kaybolmaktadır. Bu nedenle; ya a) Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi öğretim programlarının öğretmenlik mesleğine yönelik derslerinin yeniden gözden geçirilmeli, ya da b) bu ortaöğretim kurumundan mezun öğrencilerin üniversite giriş sınavlarındaki bu avantajı ortadan kaldırılmalıdır.
- ✓ Türkiye'deki müzik öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleği genel öz-yeterlik algı düzeylerinin müzik öğretmeni adaylarının mezun olacağı yüksek öğretim kurumları açısından farklılıklar gözlenmiştir. Bu farklılığın iki temel nedeni söz konusu olabilir: a) öğretim programından kaynaklanan farklılıklar ve b) öğretim sürecinden kaynaklanan farklılıklar. Ancak müzik öğretmeni yetiştiren tüm kurumların öğretim programlarının aynı (Yüksek Öğretim Kurumu tarafından

geliştirilen ortak öğretim programı kullanılmaktadır) olması nedeniyle öz-yeterlik düzeyleri arasındaki farklılığın öğretim programından kaynaklanmayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle müzik öğretmeni adaylarının mesleki açısında öz-yeterliklerini yükseltmek açısından bu adayları yetiştiren kurumlardaki öğretim sürecinin gözden geçirilmesi önerilir.

5.2.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler:

- ✓ Bu araştırmanın bulguları tarama modeline dayandırılmıştır. Daha sonraki çalışmalarda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyleri; yine öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutum düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmek suretiyle tarama modeli yerine ilişkisel model ele alınabilir.
- ✓ Bu araştırmaya katılan müzik öğretmen adaylarının (öğretmenlik mesleğine yönelik genel öz-yeterlik algıları) mesleğe başladıktan sonraki (öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterlikleri) arasındaki bağıntı incelenebilir.

KAYNAKÇA

Kitaplar

- ALLINDER, R.M. (1994). **The relationship between efficacy and the instructional practises of special education teachers and consultants,** Teacher Education and Special Education. 17,89-95.
- BANDURA, A. (1965). **Influence of a Model's Reinforcement Contingencies on the Acquisition of Imitative Responses,** Journal of Personality and Social Psychology, 11, 589-595.
- BANDURA, A. (1977). **Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change,** Psychological Review, 84, 191-215.
- BANDURA, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory.** Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall.
- BANDURA, A. (1994). **"Self-efficacy", Encyclopedia of Human Behaviour (Ed. V.S. Ramachaudran).** New York: Academic Press. Vol. 4, 71-81.
- BANDURA, A. (1996). **Self-efficacy: The Exercise of Control.** New York: Freeman.
- BANDURA, A. (Ed.)(1995) **Self-efficacy in Changing Societies.** Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, G. ve YULE, G. (1983). **Discourse Analysis.** Cambridge: Cambridge University Press.
- BROWN, H.D. (2000). **Principles of Language Learning and Teaching.** London: Longman.
- Bruner, J.S. (1966). **Toward a Theory of Instruction.** New York: W.W. Norton and Company.
- BYRNE, B.M. (1998). **Structural Equation Modelling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: basic concepts, applications, and programming.** Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- CELEP, C. (2000). **Eğitimde Örgütsel Adanma ve Öğretmenler.** Ankara: Anı Yayıncılık.

- COLADARCI, T. (1992). **Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching**, Journal of Experimental Education. 60, 323-337.
- EGGEN, P. ve Kauchak, D. (1992) **Educational Psychology: Classroom Connections**. New York: MacMillan.
- ENOCHS, L. ve RIGGS, I. (1990). **Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale**, School Science and Mathematics, 90(8), 694-706.
- ERTÜRK, Selahattin. (1972). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Yelken-tepe Yayınları.
- EVANS, E. ve Tribble, M. (1986). **Perceived teaching problems, self-efficacy, and commitment to teaching among preservice teachers**, Journal of Educational Research, 80, 81-85.
- FREEMAN, D. ve Johnson, K. (1998). **Reconceptualising the Knowledge-base of Language Teacher Education**, TESOL Quarterly, Vol:32, 397-417.
- GABRIELATOS, C. (1998). **Receptive Skills with Young Learners**, Working with Young Learners: A Way Ahead, (Ed. A.S. Gika ve D. Berwick) IATEFL Publications.
- GERGES, G. (2001). **Factors Influencing Preservice Teachers' Variation in Use of Instructional Methods: Why is teacher efficacy not a significant contributor?** Teacher Education Quarterly. Güz, 2001.
- GIBSON, S. ve DEMBO, M. (1984). **Teacher efficacy: A construct validation**, Journal of Educational Psychology. 76, 569-582.
- GUSKEY, T.R. (1988). **Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation**, Teaching and Teacher Education. 4, 63-69.
- GUSKEY, T.R. ve PASSARO, P.D. (1994). **Teacher Efficacy: A Study of Construct Dimensions**, American Educational Research Journal. 31, 627-643.
- HERGENHAHN, B.R. (1988). **An Introduction to Theories of Learning**. New Jersey: Prentice Hall.

- HILL, W.E. (1977). **Learning: A Survey of Psychological Interpretations.** (Üçüncü basım). New York: Harper and Row Publishers.
- KARASAR, N. (1998). **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MAURER, T. J. (2001). **Career-relevant Learning and Development, Worker Age, and Beliefs about Self-Efficacy for Development,** Journal of Management, Volume 27, No: 2.
- NUNAN, D. (1989). **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge University Press.
- NUNNALLY, J. C. (1978). **Psychometric Theory.** 2nd ed. New York, NY: McGraw-Hill.
- ÖZTÜRK, Melek. (2007). **Öğretimi Planlama-Uygulama ve Değerlendirme.** Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- ÖZTÜRK, Cemil. (1996). **Cumhuriyet Dönemi Öğretmen Yetiştirme Politikası** Türk Tarih Kurumu Basımevi, 197
- PAJARES, F. (1992a). **Teachers' Beliefs and Educational Research: Clearing up a Messy Construct,** Review of Educational Research, Vol. 62, No:3, 307-332.
- MOREHEAD, P.D. (1985). **The New American Roget's College Thesaurus In Dictionary Form.** New York: Penguin Group.
- PAJARES, F. Ve SCHUNK, D. H. (2003). **The Development of Academic Self-Efficacy,** Development of Achievement Motivation (Ed. A. Wigfield ve J. Eccles). San Diego: Academic Press.
- PAJARES, F. Ve SCHUNK, D.H. (2001). **Self-Beliefs and School Success: Self-Efficacy, Self-Concept and School Achievement,** Perception (Ed. R. Riding ve S. Rayner). Londra: Ablex Publishing.
- PARKER, M. J. ve GUARINO, A. J. (2001). **A Comparison of the Efficacy Levels of Preservice, Internship and Inservice Teachers.** EDRService No. ED 461 647.
- POHLMANN, J. T. (2004). **Use and interpretation of factor analysis in The Journal of Educational Research: 1992-2002.** The Journal of Educational Research, 98(1), 14- 22.

- RIGGS, I.M. ve ENOCHS, L.G. (1990), **Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument**, *Science Education*, 74 (6), 625-637.
- ROSE, J.S., ve MEDWAY, F.J. (1981). **Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome**, *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- ROTTER, J. B. (1966). **Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement**, *Psychological Monographs*, 80, 1-28.
- SCHUNK, D.H. (1987). **Peer Models and Children's Behavioral Change**, *Review of Educational Research*, 57, 149-174.
- SCHUNK, D.H. (1989). **Self-efficacy and achievement behaviours**, *Educational Psychology Review*, 1, 173-208.
- SENEMOĞLU, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Ertem Matbaacılık.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve WOOLFOLK HOY. A. (2001). **Teacher efficacy: Capturing an elusive construct**. *Teaching and Teacher Education*. 17, 783-805.
- TSCHANNEN-MORAN, M. ve WOOLFOLK HOY. A. (1998). **Teacher efficacy: Its meaning and measure**, *Review of Educational Research*. 68 (2), 202-248.
- UÇAN, Ali. (1994). **Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar**. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Kurtuluş Matbaası.
- UÇAN, Ali. (1997). **Müzik Eğitimi**. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Adalet Matbaası.
- URAL, A. ve KILIÇ, İ. (2005). **Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi SPSS 12,0 for Windows**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- WOOLFOLK, A. (2001). **Educational Psychology**. (9th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- WOOLFOLK, A. E. (1993). **Educational Psychology** (5. Edition). Boston: Allyn and Bacon.

- YEUNG, K.W. ve WATKINS, D. (2000). **Hong Kong Student Teachers' Personal Construction of Teaching Efficacy**, Educational Psychology. Vol. 20, No. 2, 213- 235.
- ZİMMERMANN, B.J. ve MARTİNEZ-PONS, M. (1990). **Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use**, Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.
- ZİMMERMANN, B. J. (1995). **Self-efficacy and educational development**, Self-efficacy in Changing Societies (Ed. A. Bandura) Cambridge: Cambridge University Press.

Makaleler

- AKKOYUNLU, B. ve ORHAN, F. (2003). **Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanma Öz Yeterlik İnancı İle Demografik Özellikleri Arasındaki İlişki**, Web: <http://www.tojet.net/articles/2311.pdf> adresinden 18 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- ALBİON, P. (2000) **Preliminary Investigation of Some Influences on Student Teacher Self- Efficacy for Teaching with Computers**, Web: http://eprints.usq.edu.au/1393/1/albion_peter_2003_front.pdf adresinden 10 Aralık 2009 tarihinde alınmıştır.
- ASHTON, P.T., OLEJNİK, S., CROCKER, L., & McAULIFFE, M. (1982, Nisan) **Measurement problems in the study of teachers' sense of efficacy**, American Educational Research Association'ın Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri, New York.
- AŞKAR, P. ve UMay, A. (2002). **İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı**, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 21, 1-8.

- BARNES, G. V. (2003) Self-Efficacy and Teaching Effectiveness, Web 18.03.2004 tarihinde <http://arts.music.Arizona.edu/jsr/jsrbarnes/barnesindex.html> adresinden erişildi.
- BIKMAZ, F. H. (2004) **Sınıf Öğretmenlerinin Fen Öğretiminde Öz Yeterlik İnancı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması**, Milli Eğitim Dergisi. Sayı 161, Web: 10.11.2005 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/bikmaz.htm> adresinden erişildi.
- BONG, M. (1999). **Personal Factors Affecting the Generality of Academic Self-efficacy Judgments: Gender, Ethnicity, and Relative Expertise**, *The Journal of Experimental Education*. 28. 01. 2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?> Adresinden erişildi.
- BRANDON, D. P. (2000). **Self-Efficacy: Gender differences of prospective teachers in BOSTWANA**, *Research in Education*. Web: 27.01.2006 tarihinde <http://www.findarticles.com/p/> adresinden erişildi.
- Büyükduman, İ (2006) **İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki**. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmış Doktora Tezi)
- CAMPBELL, J. (1996). **A Comparison of Teacher Efficacy for Pre and In-service Teachers in Scotland and America**, *Education*. 28. 01. 2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:18960211&num=40&ctrlI>. adresinden erişildi.
- CARROLL, J. B. (2003). **An Extended Examination of Preservice Elementary Teachers' Science Teaching Self-efficacy**, *School Science and Mathematics*. 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:104520715&num=69&ctrlI>. adresinden erişildi.
- ÇAKIROĞLU, J., ÇAKIROĞLU, E. ve BOONE, W.J. (2005) **Pre-Service Teacher Self Efficacy Beliefs Regarding Science Teaching: A Comparison of Pre-Service Teachers in Turkey and the USA**, *Science Educator*. Bahar, 2005. 10.11.2005 tarihinde Web: <http://www.findarticles.com> adresinden erişildi.

- DACKER, C. A. Training Transfer: Perceptions of Computer Use Self-Efficacy Among University Employees 11.03.2004 tarihinde Web: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/> adresinden erişildi.
- DEMOULIN, D. F. (1993). **Re-conceptualizing the Self-efficacy Paradigm: Analysis of an Eight-year Study**, Teacher. 28. 01. 2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library> adresinden erişildi.
- Gibbs, C. (2002). **Effective teaching: Exercising self-efficacy and thought control of action**, 18.10.2004 tarihinde Web: <http://www.leeds.ac.uk> adresinden erişildi.
- GINNS, I. S. Ve WATTERS, J. J. (1996). **Experiences of Novice Teachers: Changes in Self-Efficacy and their Beliefs about Teaching**, American Educational Research Association Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri. New York, 8-12 Nisan.
- GORDON, C.; LIM, L.; MCKINNON, D., NKALAN, F. ve PARKER, J. (1995) **Learning to Learn-Teaching to Learn**, AARE, The Association for Active Educational Researchers, Archived Conference Papers. 23.12.2005 tarihinde Web: <http://www.aare.edu.au/95pap/gordc95070.txt> adresinden erişildi.
- HASLEY, P. (2004). **Self-Efficacy: One Teacher's Concern for Reading Improvement Students**, Ohio Reading Teacher, Güz, 2003-Bahar, 2004 sayısı, http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa4064/is_200310/ai_n9274299 adresinden erişildi.
- HENSON, R. K. (2001). **Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas**, Educational Research Exchange konferansında sunulan bildiri, Texas, Ocak 26. EDSR No: ED 452208.
- HENSON, R. K., STEPHENS, J. ve Grant, G. S. (1999). **Self-Efficacy in Pre-Service Teachers: Testing the Limits of Non-Experiential Feedback**, Southwest Educational Research Association'da sunulan bildiri. San Antonio, Texas, 21-23 Ocak. EDSR No: ED 436482.
- HUANG, S. C. ve CHANG, S. F. (1996). **Self-Efficacy of English as a Second Language Learner: An Example of Four Learners**, Yayınlanmamış

- Doktora Ders Ödevi. Bloomington: Indiana Üniversitesi, School of Education, Language Education Department. EDSR No. ED 396 536.
- HUEY-LİNG, L. ve GORRELL, J. (1997). **Pre-Service Teachers' Efficacy Beliefs** Memphis, Tennessee, Kasım. EDRS No: ED 415 205.
- JACKSON, J. W. (2002). **Enhancing Self-efficacy and Learning Performance**, The Journal of Experimental Education. 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library> adresinden erişildi.
- KIEWRA, K.A. (2002). **The accuracy of self-efficacy: a comparison of high school and college students**, Academic Exchange Quarterly. 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp?DOCID=1G1:94078156&num=56&ctrlI>. adresinden erişildi.
- KURNAZ, Ö. (2005). **Farklı Kariyer Evrelerindeki Öğretmenlerin Öğretmenlikte Öz Yeterlik İnanç Düzeyleri**, Yayımlanmamış Doktora Ders Ödevi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2007). **2595 sayılı Tebliğler Dergisi**.
- MEB,(2010) **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (ÖMGY)**, 10.09.2010 tarihinde <http://otmg.meb.gov.tr/YetGenel.html> adresinden erişildi.
- MERRIAM, S. B. ve Caffarella R. S. (1991) **Learning in Adulthood: A comprehensive guide**. San Francisco: Josey-Bass.
- MILBRATH, Y., ve Kinzie, M. (2000). **Computer technology training for prospective teachers: Computer attitudes and perceived self-efficacy**, Journal of Technology and Teacher Education, 8(4), 373-396.
- MILLER, N.E. ve Dollard, J.C. (1941) **Social Learning and Imitation**. New Haven, CT: Yale University Press.
- MILNER, H. R. (2002). **A Case Study of an Experienced English Teacher's Self-efficacy and Persistence Through 'Crisis' Situations: Theoretical and Practical Considerations**, High School Journal. 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library> adresinden erişildi.

- MILNER, H. R. ve HOY, A. W. (2002). **Respect, Social Support and Teacher Efficacy: A Case Study**, American Educational Research Association Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri. New Orleans, 3 Nisan. EDRS No: ED 415828
- MORGİL, İ.; SEÇKEN, N. ve YÜCEL A. S. (2004). **Kimya Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**, BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, 62-72.
- National Foreign Language Resource Center (1996). **High School Foreign Language Students' Perceptions of Language Learning Strategies Use and Self-Efficacy**, Georgetown WEB University. 21.05.2004 tarihinde Web: <http://www.nclrc.org/products/hsflstud.pdf>. adresinden erişildi.
- NELSON, P. B. (2001). **Language Teacher Education: The Challenge for the Twenty-First Century**, The Clearing House. 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com> adresinden erişildi.
- NEWMAN, C.; Lenhart, L.; Moss, B.; Newman, D. (2000). **A Four -Year Cross-Sectional Study of Changes in Self-Efficacy and Stages of Concern among Pre-service Teachers**, Mid-Western Educational Research Association Yıllık Toplantısında Sunulan Bildiri, Chicago. EDRS No: ED 448 137.
- NIETFELD, J. L. ve CAO, L. (2003). **Examining Instructional Strategies That Promote Pre-Service Teachers' Personal Teaching Efficacy**, Current Issues in Education 27.01.2006 tarihinde Web: <http://cie.ed.asu.edu> adresinden erişildi.
- ORHAN, F. (2005). **Bilgisayar Öğretmen Adaylarının, Bilgisayar Kullanma Öz yeterlik İnancı ile Bilgisayar Öğretmenliği Öz yeterlik İnancı Üzerine Bir Çalışma**, Eğitim Araştırmaları, 21, 173-186.
- ÖSYM. (1997). **1996–1997 Yılı Yüksek Öğretim İstatistikleri**.
- ÖNEN, F. ve ÖZTUNA, A. (2005) **Fen Bilgisi ve Matematik Öğretmenlerinin Öz Yeterlik Duygusunun Belirlenmesi**, 10.11.2005 tarihinde Web: <http://www.istekyasam.com> adresinden erişildi.
- PAJARES, F. (1992). **Gender and Perceived Self-efficacy in Self-regulated Learning**, Theory into Practice, 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library/doc1.asp> adresinden erişildi.

- PAJARES, F. (2002). **Overview of Social Cognitive Theory and of Self Efficacy**, 03.03.2004 tarihinde Web: <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> . adresinden erişildi.
- PLOURDE, L. A. (2002). **The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs**, Journal on Instructional Psychology. 27.01.2006 tarihinde Web: <http://www.findarticles.com/p/articles> adresinden erişildi.
- SMİTH, P. C. (2004). **Pre-service Teachers' Attitudes Regarding ESL Students**, Academic Exchange Quarterly, 28.01.2005 tarihinde Web: <http://www.highbeam.com/library> adresinden erişildi.
- SMİTH, O.W., STANLEY, D. and SHORES, J.H. (1957). **Foundations of Curriculum Development**. USA: Harcourt Brace and World Inc.
- SPSS (Statistical Package for Social Sciences) (1999). **Base 8.0 User's Guide** 01.04.2006 tarihinde Web: <http://web.uccs.edu/lbecker/spss80> adresinden erişildi.
- STAJKOWİC, A.D. ve LUTHANS, F. (1998). **Self-efficacy and work related performances: A meta-analysis**, Psychological Bulletin, 124, 240-261.
- StatSoft, Inc. (2006). **Electronic Statistics Textbook**. Tulsa, OK: StatSoft. 12.04.2006 Web: tarihinde <http://www.statsoft.com/textbook/stathome.html>. adresinden erişildi.
- TARCANLIOĞLU, L. (2001). "Pre-Service Teachers as Readers and Future Teachers of EFL Reading", **TESL-EJ**, Vol. 5. No.3, A-2.
- TARCANLIOĞLU, L. (2005). **Pre-service EFL Teachers' Beliefs about Foreign Language Learning and How They Relate to Gender**, Electronic Journal of Research in Educational Psychology. No: 5-3 (1), 145-162.
- UÇAN, Ali. (1982). **Gazi Yüksek Öğretmen Okulu Birinci Yıl Programının Değerlendirilmesi**. Ankara: H. Ü. Eğitim Fakültesi (Yayımlanmış Doktora Tezi)
- ÜREDİ, I. ve ÜREDİ, L. (2006). **Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyetlerine, Bulundukları Sınıflara ve Basan Düzeylerine Göre Fen Öğretimine İlişkin**

Öz-Yeterlik İnançlarının Karşılaştırılması, 01. 05.2006 tarihinde Web: www.istekyasam.com/edu7dergi/edu7/ adresinden erişildi.

WALKWR, L. (1992). **Perceptions of Pre-service teacher efficacy**. EDRS No. ED 354 230.

YANG, N. (2000). **Teachers' Beliefs about Language Learning and Teaching: A Cross Cultural Comparison**, Texas Foreign Language Education Konferansında Sunulan Bildiri, EDRS No. ED 468 309.

YAYLA, F. (2003). **Cumhuriyet Dönemi'ndeki Müzik Öğretmeni Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi**. Ankara: G.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi)

YILMAZ, M.; KÖSEOĞLU, P.; GERÇEK, C. Ve SORAN, H. (2004). **Öğretmen Öz-Yeterlik İnancı**, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 58, 28.10.2005 tarihinde Web: <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/yilmaz-koseoglu.htm> adresinden erişildi.

YÖK (2003). "Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi", 03.03.2004 tarihinde Web: http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen_yetistirme adresinden erişildi.

EKLER

EK I - MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRENCİ KATILIMINI SAĞLAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZYETERLİKLERİNE İLİŞKİN TUKEY TESTİ.

EK II –MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ UYGULAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZYETERLİKLERİNE İLİŞKİN TUKEY TESTİ

EK III – MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “SINIF YÖNETİMİ” BOYUTUNDAKİ ÖZYETERLİKLERİNE İLİŞKİN TUKEY TESTİ

EK IV - BİRİNCİ SIRALI ve İKİNCİ SIRALI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

EK V - GENEL ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

EK VI – LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

EK I

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRENCİ KATILIMINI
SAĞLAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN
TUKEY TESTİ.**

EK: I

MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRENCİ KATILIMINI SAĞLAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZ-YETERLİ ALGILARINA İLİŞKİN TUKEY TESTİ.

Üniversiteler	N	Grup I	Grup II
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	18	49,22	
Karadeniz Teknik Üniversitesi	29	51,86	51,86
Selçuk Üniversitesi	33	52,03	52,03
Yeditepe Üniversitesi	14	52,64	52,64
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	27	53,59	53,59
Urfa Harran Üniversitesi	26	54,19	54,19
Niğde Üniversitesi	20	54,50	54,50
Gazi Üniversitesi	33	54,55	54,55
Balıkesir Üniversitesi	13	54,85	54,85
Marmara Üniversitesi	30	54,93	54,93
Erzincan Üniversitesi	16	54,94	54,94
Pamukkale Üniversitesi	24	55,00	55,00
Dokuz Eylül Üniversitesi	26	56,19	56,19
Kocaeli Üniversitesi	19	56,79	56,79
Erciyes Üniversitesi	21		57,48
Sivas Cumhuriyet Üniversitesi	23		57,48
Erzurum Atatürk Üniversitesi	24		57,54
Samsun 19 Mayıs Üniversitesi	18		58,67
Çanakkale 18 Mart Üniversitesi	16		58,75
Ege Üniversitesi	28		58,96
Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi	17		59,00
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	19		59,58

EK II

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ
UYGULAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN
TUKEY TESTİ**

EK: II

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ
UYGULAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZ-YETERLİK ALGISINA İLİŞKİN TUKEY
TESTİ**

Üniversiteler	N	Grup I	Grup II	Grup III
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	18	48,83		
Karadeniz Teknik Üniversitesi	30	53,13	53,13	
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	27	53,63	53,63	53,63
Selçuk Üniversitesi	33	54,36	54,36	54,36
Niğde Üniversitesi	20	55,75	55,75	55,75
Gazi Üniversitesi	34	55,88	55,88	55,88
Balıkesir Üniversitesi	13	55,92	55,92	55,92
Yeditepe Üniversitesi	14	56,07	56,07	56,07
Pamukkale Üniversitesi	24	56,42	56,42	56,42
Harran Üniversitesi	26	56,50	56,50	56,50
Dokuz Eylül Üniversitesi	26	56,81	56,81	56,81
Marmara Üniversitesi	30	57,03	57,03	57,03
Cumhuriyet Üniversitesi	23	57,26	57,26	57,26
Erzincan Üniversitesi	16		58,19	58,19
Atatürk Üniversitesi	24		58,21	58,21
Erciyes Üniversitesi	21		58,71	58,71
Ege Üniversitesi	28		60,21	60,21
18 Mart Üniversitesi	16		60,63	60,63
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	19		60,89	60,89
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	17		61,12	61,12
Kocaeli Üniversitesi	19		61,26	61,26
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	18			62,17

EK III

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “ÖĞRETİM STRATEJİLERİNİ
UYGULAMA” BOYUTUNDAKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN
TUKEY TESTİ**

EK: III

**MÜZİK ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DEVAM ETTİKLERİ
YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINA GÖRE “SINIF YÖNETİMİ”
BOYUTUNDAKİ ÖZ-YETERLİK ALGILARINA İLİŞKİN TUKEY TESTİ**

Üniversiteler	N	Grup I	Grup II
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	18	47,56	
Selçuk Üniversitesi	30	53,61	53,61
Yeditepe Üniversitesi	27	54,21	54,21
Gazi Üniversitesi	33	54,26	54,26
Karadeniz Teknik Üniversitesi	20	54,43	54,43
Pamukkale Üniversitesi	34	55,17	55,17
Niğde Üniversitesi	13	55,55	55,55
Marmara Üniversitesi	14	55,70	55,70
Dokuz Eylül Üniversitesi	24	55,96	55,96
Harran Üniversitesi	26	56,04	56,04
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	26	56,19	56,19
Balıkesir Üniversitesi	30		56,62
Toplam	23		57,69
Erzincan Üniversitesi	16		58,17
Atatürk Üniversitesi	24		59,14
Ege Üniversitesi	21		59,21
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	28		59,58
Kocaeli Üniversitesi	16		59,86
Erciyes Üniversitesi	19		60,19
18 Mart Üniversitesi	17		61,13
Cumhuriyet Üniversitesi	19		61,18
Gazi Osman Paşa Üniversitesi	18		61,50

EK IV

BİRİNCİ SIRALI ve İKİNCİ SIRALI FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI

EK: IV

Birinci Sıralı ve İkinci Sıralı Faktör Analizi Sonuçları

	Altboyutlar	Maddeler	Madde Yükleri	Hata	Güvenirlilik	Alt boyut Genel Boyut İlişkisi
Öğretmenlik Mesleği Özyeterlik Algısı	Öğrencinin katılımını sağlama	Madde 1	0,60 ^{**}	0,64	0,819	0,95
		Madde 2	0,54 ^{**}	0,71		
		Madde 4	0,63 ^{**}	0,60		
		Madde 6	0,62 ^{**}	0,61		
		Madde 9	0,63 ^{**}	0,60		
		Madde 12	0,68 ^{**}	0,54		
		Madde 14	0,62 ^{**}	0,61		
		Madde 22	0,50 ^{**}	0,75		
	Öğretim stratejilerini uygulama	Madde 7	0,64 ^{**}	0,59	0,871	0,95
		Madde 10	0,65 ^{**}	0,58		
		Madde 11	0,65 ^{**}	0,57		
		Madde 17	0,67 ^{**}	0,56		
		Madde 18	0,72 ^{**}	0,48		
		Madde 20	0,74 ^{**}	0,46		
		Madde 23	0,69 ^{**}	0,53		
		Madde 24	0,67 ^{**}	0,55		
	Sınıf yöntemi	Madde 3	0,65 ^{**}	0,58	0,856	0,93
		Madde 5	0,55 ^{**}	0,69		
		Madde 8	0,67 ^{**}	0,55		
		Madde 13	0,68 ^{**}	0,53		
		Madde 15	0,69 ^{**}	0,53		
		Madde 16	0,68 ^{**}	0,54		
		Madde 19	0,65 ^{**}	0,58		
		Madde 21	0,67 ^{**}	0,55		

Burada ^{**} sembolü P<0,01 düzeyindeki anlamlılıkları göstermektedir.

EK V

GENEL ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

EK V

ÖĞRETMEN ÖZYETERLİK ÖLÇEĞİ	Yetersiz		Çok az yeterli		Biraz yeterli		Oldukça yeterli		Çok yeterli
1. Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Sınıfta etkinliği olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Etkinliklere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
8. Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
9. Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
10. Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
11. Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
12. Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
13. Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
14. Başarısız bir öğrencinin etkinliği daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
15. Etkinliği olumsuz yönde etkileyen ya da etkinlik esnasında gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
16. Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
17. Etkinliklerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
18. Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
19. Birkaç problemlili öğrencinin etkinliğe zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
20. Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
21. Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
22. Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
23. Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9
24. Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	1	2	3	4	5	6	7	8	9

DIRECTIONS

Developers: Yeşim Çapa Aydın, Jale Çakıroğlu, & Hilal Sarıkaya

Contact information:

Yeşim Çapa Aydın,
Ph.D. Middle East
Technical University
Faculty of Education
06531 Ankara
TURKEY
capa@metu.edu.tr

Reference: Capa, Y., Cakiroglu, J., & Sarikaya, H. (in press). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Egitim ve Bilim (Education and Science)*.

Construct Validity:

One of the aim was to provide evidence for the construct validity of the three-factor subscale scores through the use of confirmatory factor analysis and Rasch measurement. The participants in this study were 628 preservice teachers from six different universities located in four major cities in Turkey.

Based on Confirmatory Factor Analysis (CFA)

CFA based on efficacy data for 628 preservice teachers was conducted to model a three factor solution, as suggested by Tschannen-Moran and Hoy (2001). Three subscales of the instrument (Efficacy Student Engagement - SE, Efficacy for Instructional Strategies - IS, and Efficacy for Classroom Management - CM) were allowed to correlate to each other. The AMOS output provided a number of goodness of fit statistics to evaluate the fit between the hypothesized model and the data.

The TLI and CFI of .99 indicated a perfect fit of the oblique three-factor model to the efficacy data, as values higher than .95 indicate a good fit (Arbuckle & Wothke, 1999). Browne and Cudeck (1993) reported that the RMSEA of about .05 indicates a close fit of the model and of .08 represents reasonable error of approximation. With our sample, RMSEA was found to be .065 with a 90% confidence interval of .061-.070, indicating a mediocre fit. It must be noted that all parameters were found to be significant, indicating a significant contribution of each item to the corresponding subscale. These findings provided a single piece of evidence for the construct validity of the TTSES scores with this sample of Turkish preservice teachers.

Based on Rasch Analysis

The Rasch rating scale model (Wright & Masters, 1982) was used to provide estimates of person and item scores for the used efficacy scale. This analysis was performed via *Facets* program (Linacre, 1999). Person reliability indices were .82 for *SE*, .84 for *IS*, and .84 for *CM*, which are very close to the Cronbach alpha estimates. The person reliability indices were .99, .98, .98 for *SE*, *IS*, and *CM* respectively, indicating that the student teacher efficacy estimates were well dispersed. Overall, Rasch analysis with acceptable model fit, high reliability estimates, and the presence of few unexpected responses helped verify that the items in each subscale are working together to define a recognizable and meaningful variable.

Reliability:

The coefficient alpha values for the Turkish preservice teachers were .82 for *SE*, .86 for *IS*, and .84 for *CM*. For the whole scale, the reliability of efficacy scores was .93. All items were contributing to the reliability with high item-total correlations.

EK VI

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ

EK VI**LİSANSÜSTÜ EĞİTİM VE ÖĞRETİM YÖNETMELİĞİ**

(Resmi Gazete Tarihi: 01.07.1996 Resmi Gazete Sayısı: 22683)

Amaç ve Kapsam**MADDE 1-**

a) 2547 sayılı Kanun'un 65. maddesi hükmü gereğince Üniversitelerarası Kurul tarafından hazırlanan bu Yönetmelik Yükseköğretim kurumlarında yürütülen lisansüstü eğitimi düzenler.

b) Lisansüstü Eğitim, Yüksek Lisans, Doktora ve sanat dallarında yapılan Sanatta Yeterlik programlarından oluşur.

Öğrenci KABULÜ**MADDE 2-**

a) (Değişik: RG-02/06/2007-26540) Yüksek lisans programına başvurabilmek için adayların bir lisans diplomasına sahip olmaları ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından merkezi olarak yapılan Akademik Personel ve Lisansüstü Eğitim Giriş Sınavından (ALES) başvurduğu programın puan türünde 55 standart puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek ALES standart puanına sahip olmaları gerekir. Yüksek lisans programlarına öğrenci kabulünde, ALES puanı yanı sıra gerekirse, lisans not ortalaması ve mülakat sonucu da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru için adayların sağlaması gereken diğer belgeler (referans mektubu, neden yüksek lisans yapmak istediğini belirten kompozisyon, uluslararası standart sınavlar vb.) ve hangi düzeyde yabancı dil bilgisi gerektiği, ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirlenir. ALES puanının %50'den az olmamak koşuluyla ne kadar ağırlıkla değerlendirmeye alınacağı, ilgili senato tarafından belirlenir. İlgili üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü, yalnız ALES puanı ile de öğrenci kabul edebilir. Ancak Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Konservatuarlara öğrenci kabulünde ALES'e girmiş olma koşulu aranmaz

b) (Değişik: RG-02/06/2007-26540) Doktora programına başvurabilmek için adayların bir lisans veya yüksek lisans diplomasına, hazırlık sınıfları hariç en az 10 yarıyıl süreli Tıp, Diş Hekimliği ve Veteriner Fakülteleri diplomasına, Eczacılık ve Fen Fakültesi lisans veya Yüksek lisans derecesine veya Sağlık Bakanlığınca düzenlenen esaslara göre bir laboratuvar dalında kazanılan uzmanlık yetkisine sahip olmaları ve ALES'den başvurduğu programın puan türünde 55 (lisans diplomasıyla başvuranlardan 70) standart puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek ALES standart puanına sahip olmaları gerekir. Doktora programlarına öğrenci kabulünde, ALES puanı yanı sıra gerekirse, lisans ve/veya yüksek lisans not ortalaması ve mülakat sonucu da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru için adayların sağlaması gereken diğer belgeler (referans mektubu, neden doktora yapmak istediğini belirten kompozisyon, uluslararası standart sınavlar vb.) ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirtilir. Ancak doktora programına öğrenci kabulünde ÜDS'den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS'den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir. ALES puanının % 50'den az olmamak koşuluyla ne kadar ağırlıkla değerlendirmeye alınacağı, ilgili senato tarafından belirlenir. İlgili üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü, yalnız ALES puanı ile de öğrenci kabul edebilir. ALES'e eşdeğer kabul edilen ve Yüksek Öğretim Kurulunca ilan edilen eşdeğer puanlar, her bir üniversitenin senato kararları ile yükseltilebilir. Ancak Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Konservatuarlara öğrenci kabulünde ALES'e girmiş olma koşulu aranmaz

c) (Değişik: RG-02/06/2007-26540) Sanatta Yeterlik çalışmasına başvurabilmek için adayların bir lisans veya yüksek lisans diplomasına, sahip olmaları ve (Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Konservatuarlara haricinde) ALES'in Sözel kısmından 55 (lisans diplomasıyla başvuranlardan 70) standart puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek ALES standart puanına sahip olmaları gerekir. Sanatta Yeterlilik programlarına öğrenci kabulünde, ALES puanı yanı sıra gerekirse, lisans ve/veya yüksek lisans not ortalaması ile mülakat/yetenek sınavı/portfolyo incelemesi sonucu da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru için adayların sağlaması gereken diğer belgeler (referans mektubu, neden sanatta yeterlik yapmak istediğini belirten kompozisyon, uluslararası standart sınavlar vb.) ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirlenir. Ancak sanatta yeterlik programına öğrenci kabulünde ÜDS'den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri

dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS'den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların girilecek programların özelliklerine göre yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir. ALES puanının %50'den az olmamak koşuluyla ne kadar ağırlıkla değerlendirmeye alınacağı, ilgili senato tarafından belirlenir. İlgili üniversite, yalnız ALES puanı ile de öğrenci kabul edebilir. ALES'e eşdeğer kabul edilen ve Yüksek Öğretim Kurulunca ilan edilen eşdeğer puanlar, her bir üniversitenin senato kararları ile yükseltilebilir. Ancak Güzel Sanatlar Fakülteleri ile Konservatuarlara öğrenci kabulünde ALES'e girmiş olma koşulu aranmaz.

d) **(Değişik: RG-02/06/2007-26540)** Temel Tıp Bilimlerinde doktora programlarına başvurabilmek için Tıp Fakültesi mezunlarının lisans diplomasına ve 50 puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek Temel Tıp Puanına veya ALES'in Sayısal kısmından 55 standart puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek ALES standart puanına sahip olmaları; Tıp Fakültesi mezunu olmayanların ise yüksek lisans diplomasına (Dış Hekimliği ve Veteriner Fakülteleri mezunlarının lisans derecesine) sahip olmaları, ALES'in Sayısal kısmından 55 standart puandan az olmamak koşuluyla ilgili senatoca belirlenecek ALES standart puanına sahip olmaları gerekir. Temel Tıp Puanı, Tıpta Uzmanlık Sınavında (TUS) Temel Tıp Bilimleri Testi-1 bölümünden elde edilen standart puanın 0,7; Klinik Tıp Bilimleri Testinden elde edilen standart puanın 0,3 ile çarpılarak toplanması ile elde edilir. Doktora programlarına öğrenci kabulünde, Temel Tıp Puanı veya ALES puanı yanı sıra gerekirse, lisans ve/veya yüksek lisans not ortalaması ve mülakat sonucu da değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeye ilişkin hususlar ile başvuru için adayların sağlaması gereken diğer belgeler (referans mektubu, neden doktora yapmak istediğini belirten kompozisyon, uluslararası standart sınavlar vb.) ilgili senato tarafından düzenlenen yönetmelikle belirlenir. Ancak Temel Tıp Bilimlerinde doktora programına öğrenci kabulünde ÜDS'den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan, yabancı uyruklu öğrenciler için ana dilleri dışında İngilizce, Fransızca ve Almanca dillerinden birinden ÜDS'den en az 55 puan veya Üniversitelerarası Kurulca kabul edilen bir sınavdan bu puan muadili bir puan alınması zorunlu olup, bu asgari puanların yükseltilmesi konusunda üniversite senatoları yetkilidir. Temel Tıp Puanının veya ALES puanının %50'den az olmamak koşuluyla ne

kadar ağırlıkla değerlendirmeye alınacağı, ilgili senato tarafından belirlenir. İlgili üniversite, yalnız Temel Tıp Puanı veya ALES puanı ile de öğrenci kabul edebilir.

e) **(Değişik:RG-09/04/1999-23661)** Yüksek lisans ve doktora programları ile sanatta yeterlik çalışmasına, hangi lisans ve yüksek lisans programlarından mezun olanların başvurabileceği Üniversitelerarası Kurul kararı ile belirlenir; ancak ilgili senato, belirlenen programlar dışından da öğrenci kabulüne karar verebilir.

f) **(Değişik:RG-09/04/1999-23661)** Yabancı uyruklu adaylarla yurtdışında ikamet eden Türk vatandaşlarının lisansüstü programlara kabulüne ilişkin usul ve esaslar, üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü senatolarınca belirlenir.

g) **(Değişik:RG-09/04/1999-23661)** Yükseköğretim kurumları öğrenci kabul edecekleri lisansüstü programların adlarını, başvurma koşullarını, son başvuru tarihini, istenilen belgeleri ve diğer hususları ilan vererek duyurur. Söz konusu ilan her yarıyıl başında öğrenci almak üzere verilebilir.

h) **(Değişik:RG-09/04/1999-23661)** Öğretmen yetiştirme alanlarındaki lisansüstü programlara kabul, değerlendirme ve verilecek diplomalara ilişkin usul ve esaslar ile bu programların asgari müşterek dersleri ve uygulamalarına ilişkin esaslar Milli Eğitim Bakanlığı ve Üniversitelerarası Kurulun görüşü alınarak, Yükseköğretim Kurulu'na belirlenir.

i) **(Değişik: RG-05/03/2004-25393)** Yeni kurulan ve gelişmekte olan Üniversiteler veya Yüksek Teknoloji Enstitüleri adına başka Üniversitelerde yüksek lisans ve doktora yapan araştırma görevlilerinin tez projeleri kendi Üniversite veya Yüksek Teknoloji Enstitülerinin bilimsel araştırma birimleri bütçesinden ve/veya bulundukları üniversitelerde DPT (Devlet Planlama Teşkilatı) tarafından bu amaca özel olarak tahsis edilmiş projelerden desteklenir.

Bilimsel Hazırlık Programına Öğrenci Kabulü

MADDE 3-

a) Yüksek lisans ve doktora programlarında, nitelikleri aşağıda belirtilen adayların eksikliklerini gidermek amacıyla Bilimsel Hazırlık Programı uygulanabilir: i. Lisans

derecesini başvurdıkları yüksek lisans veya doktora programından farklı alanlarda almış olan adaylar, **ii.** Lisans derecesini başvurdıkları yükseköğretim kurumu dışındaki yükseköğretim kurumlarından almış olan yüksek lisans programı adayları, **iii. (Değişik: RG-19/08/2003-25204)** Lisans veya yüksek lisans derecelerini başvurdıkları yükseköğretim kurumu dışındaki yükseköğretim kurumlarından almış olan doktora adayları, **iv. (Değişik: RG-19/08/2003-25204)** Lisans veya Yüksek lisans derecesini başvurdıkları doktora programından farklı alanda almış olan adaylar. **b)** Bilimsel Hazırlık Programı'na Madde 2-a ve 2-b'deki esaslara göre öğrenci kabul edilir. **c)** Bilimsel Hazırlık Programı'nda alınması zorunlu dersler, ilgili lisansüstü programını tamamlamak için gerekli görülen derslerin yerine geçemez. Ancak, Bilimsel Hazırlık Programı'ndaki bir öğrenci, bilimsel hazırlık derslerinin yanı sıra ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile lisansüstü programa yönelik dersler de alabilir. **d)** Bilimsel Hazırlık Programı ile ilgili devam, ders sınavları, ders notları, derslerden başarılı sayılma koşulları, ders tekrarı, kayıt silme ve diğer esaslar ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikte belirtilir. **e)** Bilimsel Hazırlık Programı'nda geçirilecek süre en çok bir takvim yılıdır. Bu süre dönem izinleri dışında uzatılamaz. Bu programda geçirilen süre, bu Yönetmelikte belirtilen yüksek lisans veya doktora programı sürelerine dahil edilmez.

Özel Öğrenci Kabulü

MADDE 4- Bir yükseköğretim kurumu mezunu veya öğrencisi olup, belirli bir konuda bilgisini artırmak isteyenler, ilgili enstitü, anabilim dalı başkanlığının onayı ile lisansüstü derslere özel öğrenci olarak kabul edilebilir. Özel öğrenci statüsünde ders alanlar öğrencilik haklarından yararlanamaz. Özel öğrenci kabul koşulları ve bu konudaki diğer hükümler ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenir.

Yatay Geçiş Yoluyla Öğrenci KABULÜ

MADDE 5- İlgili üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü içindeki başka bir enstitü anabilim dalında veya başka bir yükseköğretim kurumunun lisansüstü programında en az bir yarıyılı tamamlamış olan başarılı öğrenci, lisansüstü programlara yatay geçiş yoluyla kabul edilebilir. Yatay geçiş yoluyla kabul edilme koşulları ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenir.

Lisansüstü Programlara Kayıt

MADDE 6- Lisansüstü programlara kabul edilen öğrencilerin kayıtlarının kesinleşmesi için gerekli koşullar ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenir.

Ders Sınavları ve Değerlendirme

MADDE 7-

a) Bir lisansüstü dersin yarıyıl kredi değeri, bir yarıyıl devam eden bir dersin haftalık teorik ders saatinin tamamı ile haftalık uygulama veya laboratuvar saatinin yarısının toplamıdır.

b) Lisansüstü programlarla ilgili devam, ders sınavları, ders notları, derslerden başarılı sayılma koşulları, ders tekrarı ve diğer esaslar ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenir.

c) Yükseköğretim kurumları, öğrencinin herhangi bir yarıyıldan sonra programına devam edebilmesi için gerekli genel ve/veya yarıyıl not ortalaması ile ilgili başarı koşulları koyabilir. Bu koşulları sağlayamayan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

Yüksek Lisans Programı

MADDE 8-

a) Yüksek lisans programı, tezli ve tezsiz olmak üzere iki şekilde yürütülebilir. Bu programların hangi enstitü anabilim dallarında ve nasıl yürütüleceği ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikle belirlenir.

b) Tezli ve tezsiz yüksek lisans programları arasında geçişe izin vermek yükseköğretim kurumlarının yetkisindedir ve ilgili yönetmeliklerinde belirtilen esaslara göre düzenlenir.

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Amaç ve Kapsam

MADDE 9-

a) Tezli yüksek lisans programının amacı, öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamaktır. Bu program toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi adet ders, bir seminer dersi ve tez çalışmasından oluşur. Seminer dersi ve tez çalışması kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir. Öğrenci, en geç üçüncü yarıyılın başından itibaren her yarıyıl tez çalışmasına kayıt yaptırmak zorundadır.

b) Öğrencinin alacağı derslerin en çok iki tanesi, lisans öğrenimi sırasında alınmamış olması koşuluyla, lisans derslerinden seçilebilir. Ayrıca dersler ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile diğer yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan derslerden de seçilebilir.

Süre

MADDE 10- a) Tezli yüksek lisans programını tamamlama süresi dört yarıyıldır. Daha kısa sürede mezun olabilecek bir öğrenciyle ilgili düzenlemeler, ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikte belirtilir. İlgili yönetmelikler uyarınca başarısız olan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi bu süreden önce kesilebilir.

b) Dört yarıyıl sonunda kredili derslerini ve seminer dersini başarıyla tamamlayamayan veya yükseköğretim kurumunun öngördüğü en az genel not ortalamasını tutturamayan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

c) Tez çalışmasından üst üste iki kez veya aralıklı olarak üç kez başarısız not alan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

d) Kredili derslerini ve seminer dersini başarıyla bitiren, ancak tez çalışmasını Madde 10-a'da belirtildiği üzere dört yarıyıl sonuna kadar tamamlayamadığı için tez sınavına giremeyen bir öğrenciye, ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile tezini jüri önünde savunması için en fazla iki yarıyıl ek süre verilebilir.

Tez Danışmanı Atanması

MADDE 11-

a) Tezli yüksek lisans programında, enstitü anabilim dalı başkanlığı her öğrenci için bir tez konusu ve tez danışmanını en geç ikinci yarıyılın sonuna kadar ilgili enstitüye önerir. Tez danışmanı önerisi ilgili Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile kesinleşir. Tez çalışmasının niteliğinin birden fazla tez danışmanı gerektirdiği durumlarda ikinci tez danışmanı atanır.

b) Tez danışmanı, öğretim üyeleri veya ilgili senatonun belirleyeceği niteliklere sahip öğretim görevlileri arasından seçilir.

Yüksek Lisans Tezinin Sonuçlanması

MADDE 12-

a) Tezli yüksek lisans programındaki bir öğrenci, elde ettiği sonuçları ilgili senato tarafından belirlenen yazım kurallarına uygun biçimde yazmak ve tezini jüri önünde sözlü olarak savunmak zorundadır.

b) Yüksek lisans tez jürisi, ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile atanır. Jüri, biri öğrencinin tez danışmanı ve en az biri yükseköğretim kurumu içindeki başka bir anabilim dalından veya başka bir yükseköğretim kurumundan olmak üzere üç veya beş kişiden oluşur. Jürinin üç kişiden oluşması durumunda ikinci tez danışmanı jüri üyesi olamaz.

c) Jüri üyeleri, söz konusu tezin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren en geç bir ay içinde toplanarak öğrenciyi tez sınavına alır. Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur.

d) Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri tez hakkında salt çoğunlukla "kabul", "red" veya "düzeltme" kararı verir. Bu karar enstitü anabilim dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir. Tezi reddedilen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir. Tezi hakkında düzeltme kararı

verilen öğrenci en geç üç ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da tezi kabul edilmeyen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

Yüksek Lisans Diploması

MADDE 13-

a) Tez sınavında başarılı olmak ve diğer koşulları da sağlamak kaydıyla, yüksek lisans tezinin ciltlenmiş en az üç kopyasını tez sınavına giriş tarihinden itibaren bir ay içinde ilgili enstitüye teslim eden ve tezi şekil yönünden uygun bulunan yüksek lisans öğrencisine Yüksek Lisans Diploması verilir.

b) **(Değişik: RG-02/06/2007-26540)** Yüksek Lisans Diploması üzerinde öğrencinin izlemiş olduğu enstitü anabilim dalındaki programın onaylanmış adı bulunur.

TEZSİZ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

Amaç ve KAPSAM

MADDE 14-

a) (Değişik:RG-06/03/1998-23278) Tezsiz yüksek lisans programının amacı, öğrenciye mesleki konuda derin bilgi kazandırmak ve mevcut bilginin uygulamada nasıl kullanılacağını göstermektir. Tezsiz yüksek lisans programı İkinci Lisansüstü Öğretimde de yürütülebilir. Bu program toplam otuz krediden az olmamak koşuluyla en az on adet ders ile dönem projesi dersinden oluşur. Dönem projesi dersi kredisiz olup başarılı veya başarısız olarak değerlendirilir. Öğrenci, dönem projesinin alındığı yarıyıl da dönem projesine kayıt yaptırmak ve yarıyıl sonunda yazılı bir rapor vermek zorundadır. İlgili senato tarafından belirlenen esaslara bağlı olarak tezsiz yüksek lisans programının sonunda yeterlik sınavı uygulanabilir.

İkinci lisansüstü öğretim programlarında sadece tezsiz yüksek lisans eğitimi yürütülebilir. Bu programlarda doktora ve tezli yüksek lisans eğitimi yapılamaz.

b) Öğrencinin alacağı derslerin en çok üç tanesi, lisans öğrenimi sırasında alınmamış olması koşuluyla, lisans derslerinden seçilebilir.

c) (Mülga: RG-14/10/2002-24906)

Danışman Atanması

MADDE 15-

Tezsiz yüksek lisans programında, enstitü anabilim dalı başkanlığı her öğrenci için ders seçiminde ve dönem projesinin yürütülmesinde danışmanlık yapacak bir öğretim üyesi veya ilgili senato tarafından belirlenen niteliklere sahip bir öğretim görevlisini en geç birinci yarıyılın sonuna kadar belirler.

Süre

MADDE 16- Tezsiz yüksek lisans programını tamamlama süresi en fazla altı yarıyıldır. İlgili yönetmelikler uyarınca başarısız olan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi bu süreden önce kesilebilir.

Yüksek Lisans Diploması

MADDE 17-

a) Kredili derslerini ve dönem projesini başarıyla tamamlayan yüksek lisans öğrencisine Yüksek Lisans Diploması verilir.

b) (**Değişik: RG-02/06/2007-26540**) Yüksek Lisans Diploması üzerinde öğrencinin izlemiş olduğu enstitü anabilim dalındaki programın onaylanmış adı bulunur.

DOKTORA PROGRAMI

Amaç ve Kapsam

MADDE 18-

a) Doktora programının amacı, öğrenciye bağımsız araştırma yapma bilimsel olayları geniş ve derin bir bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmaktır. Doktora çalışması sonunda hazırlanacak tezin,

1) Bilime yenilik getirme,

2) Yeni bir bilimsel yöntem geliştirme,

3) Bilinen bir yöntemi yeni bir alana uygulama, niteliklerinden birini yerine getirmesi gerekir.

b) (Değişik: RG-19/08/2003-25204)

Doktora programı, yüksek lisans derecesi olan öğrenciler için toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi adet ders, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur. Lisans derecesi ile kabul edilmiş öğrenciler için de en az 42 kredilik ondört adet ders, yeterlik sınavı, tez önerisi ve tez çalışmasından oluşur.

c) Lisansüstü dersler, ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile diğer yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan derslerden de seçilebilir.

d) Lisans dersleri ders yüküne ve doktora kredisine sayılmaz.

e) (Ek: RG-05/10/1996-22778) Doktora programları yurtiçi ve yurtdışı entegre doktora programları şeklinde de düzenlenebilir. Bu programların uygulama usul ve esasları, ilgili üniversite veya yüksek teknoloji enstitülerinin teklifi, Öğretim Üyesi ve Araştırmacı Yetiştirme Kurulunun görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

Süre

MADDE 19- (Değişik: RG-19/08/2003-25204)

a) Doktora programını tamamlama süresi yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için sekiz yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için on yarıyıldır. Daha kısa sürede mezun olabilecek bir öğrenciyle ilgili düzenlemeler, senato tarafından kabul edilen yönetmelikte belirtilir. İlgili yönetmelikleri uyarınca başarısız olan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi bu süreden önce kesilebilir.

b) Doktora programı için gerekli kredili dersleri başarıyla tamamlamanın azami süresi yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için dört yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için altı yarıyıldır. Bu süre içinde kredili derslerini başarıyla tamamlayamayanlar veya yükseköğretim kurumunun öngördüğü en az genel not ortalamasını tutturamayan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

c) Kredili derslerini başarıyla bitiren, yeterlik sınavında başarılı bulunan ve tez önerisi kabul edilen, ancak tez çalışmasını (a) bendinde belirtildiği üzere sekiz yarıyıl sonuna (lisans derecesi ile kabul edilmiş olan öğrenci için on yarıyıl sonuna) kadar tamamlayamadığı için tez sınavına giremeyen bir öğrenciye, ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile tezini jüri önünde savunması için en fazla dört yarıyıl ek süre verilebilir.

Tez Danışmanı Atanması

MADDE 20- a) Enstitü anabilim dalı başkanlığı her öğrenci için tez danışmanını ve danışmanının belirleyeceği tez konusunu ilgili enstitüye önerir. Tez danışmanının önerisi Enstitü Yönetim Kurulu Kararıyla kesinleşir. Tez danışmanının öğrencinin programı içinde ne zaman atanacağı senato tarafından kabul edilen yönetmelikte belirtilir. Ancak tez danışmanının, en geç üçüncü yarıyılın başına kadar atanması zorunludur. Tez çalışmasının niteliğinin birden fazla tez danışmanı gerektirdiği durumlarda ikinci tez danışmanı atanabilir.

b) Tez danışmanı öğretim üyeleri arasından seçilir. İkinci tez danışmanının doktora derecesine sahip olması gerekir.

Yeterlik Sınavı

MADDE 21-

a) Yeterlik sınavının amacı, öğrencinin temel konular ve doktora çalışmasıyla ilgili konularda derinliğe sahip olup olmadığının sınanmasıdır. Yeterlik sınavları yılda iki kez yapılır.

b) (Değişik: RG-19/08/2003-25204) Öğrencinin yeterlik sınavına ne zaman gireceği senato tarafından kabul edilen yönetmelikte belirtilir. Ancak yüksek lisans derecesi ile kabul edilen öğrenci en geç beşinci yarıyılın (lisans derecesi ile kabul edilmiş olan öğrenci en geç yedinci yarıyılın) sonuna kadar yeterlik sınavına girmek zorundadır.

c) Yeterlik sınavları, enstitü anabilim dalı başkanlığı tarafından önerilen ve Enstitü Yönetim Kurulu tarafından onaylanan ve sürekli görev yapan beş kişilik Doktora Yeterlik Komitesi tarafından düzenlenir ve yürütülür. Komite, farklı alanlardaki sınavları hazırlamak, uygulamak ve değerlendirmek amacıyla sınav jürileri kurabilir.

d) (Mülga: RG-02/06/2007-26540)

e) Doktora yeterlik sınavı, yazılı ve sözlü olarak iki bölüm halinde yapılır. Doktora Yeterlik Komitesi, sınav jüri önerileri ve öğrencinin yazılı ve sözlü sınavlardaki başarı durumunu değerlendirerek öğrencinin başarılı veya başarısız olduğuna salt çoğunlukla karar verir. Bu karar, enstitü anabilim dalı başkanlığınca yeterlik sınavını izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir.

f) Yeterlik sınavında başarısız olan öğrenci, bir sonraki yarıyılta tekrar sınava alınır. Bu sınavda da başarısız olan öğrencinin doktora programı ile ilişkisi kesilir.

g) (Değişik: RG-19/08/2003-25204) Doktora Yeterlik Komitesi, yeterlik sınavını başaran bir öğrencinin, ders yükünü tamamlamış olsa bile, Madde 19-b'de öngörülen sürelerden sonra da fazladan ders(ler) almasını isteyebilir. Senatoca belirlenecek süre içinde fazladan alınan dersleri tamamlayamayan öğrencinin ilişkisi kesilir.

h) (Ek: RG-19/08/2003-25204) Lisans derecesi ile kabul edilmiş ve en az yedi dersini başarı ile tamamlamış bir öğrenci yüksek lisans programına geçebilir. Yüksek lisans programına geçme şartları Senatoca hazırlanacak yönetmelikle belirlenir.

Tez İzleme Komitesi

MADDE 22- a) Yeterlik sınavında başarılı bulunan öğrenci için ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile bir ay içinde bir Tez İzleme Komitesi oluşturulur.

b) Tez İzleme Komitesi üç öğretim üyesinden oluşur. Komitede tez danışmanından başka ilgili enstitü anabilim dalı içinden ve dışından birer üye yer alır. İkinci tez danışmanının olması durumunda ikinci tez danışmanı dilerse komite toplantılarına katılabilir.

c) Tez İzleme Komitesi'nin kurulmasından sonraki dönemlerde, ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile üyelere değişiklik yapılabilir.

Tez Önerisi Savunması

MADDE 23-

a) Doktora yeterlik sınavını başarı ile tamamlayan öğrenci, en geç altı ay içinde, yapacağı araştırmanın amacını, yöntemini ve çalışma planını kapsayan tez önerisinin Tez İzleme Komitesi önünde sözlü olarak savunur. Öğrenci, Tez önerisi ile ilgili yazılı bir raporu sözlü savunmadan en az on beş gün önce komite üyelerine dağıtır.

b) Tez İzleme Komitesi, öğrencinin sunduğu tez önerisinin kabul veya reddedileceğine salt çoğunlukla karar verir. Bu karar, enstitü anabilim dalı başkanlığınca tez önerisini izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir.

c) Tez önerisi reddedilen öğrenci yeni bir danışman ve tez konusu seçme hakkına sahiptir. Böyle bir durumda yeni bir Tez İzleme Komitesi atanabilir. Programa aynı danışmanla devam etmek isteyen bir öğrenci üç ay içinde, danışman ve tez konusu değiştiren bir öğrenci ise altı ay içinde tekrar tez önerisi son savunmada da reddedilen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

d) Tez önerisi kabul edilen öğrenci için Tez İzleme Komitesi, Ocak-Haziran ve Temmuz-Aralık ayları arasında birer kere olmak üzere yılda iki kez toplanır. Öğrenci, toplantı tarihinden en az bir ay önce komite üyelerine yazılı bir rapor sunar. Bu raporda

o ana kadar yapılan çalışmaların özeti ve bir yıl sonraki dönemde yapılacak çalışma planı belirtilir. Öğrencinin tez çalışması, komite tarafından "başarılı" veya "başarısız" olarak belirlenir. Komite tarafından üst üste iki kez veya aralıklı olarak üç kez başarısız bulunan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

Doktora Tezinin Sonuçlandırılması

MADDE 24-

a) Doktora programındaki bir öğrenci, elde ettiği sonuçları ilgili senato tarafından kabul edilen yazım kurallarına uygun biçimde yazmak ve tezini jüri önünde sözlü olarak savunmak zorundadır.

b) Doktora tez jürisi, ilgili enstitü anabilim dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile atanır. Jüri, üçü öğrencinin Tez İzleme Komitesi'nde yer alan öğretim üyeleri ve en az biri başka bir yükseköğretim kurumunun öğretim üyesi olmak üzere beş kişiden oluşur.

c) Jüri üyeleri, söz konusu tezin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren en geç bir ay içinde toplanarak öğrenciyi tez sınavına alır. Tez sınavı, tez çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur.

d) Tez sınavının tamamlanmasından sonra jüri tez hakkında salt çoğunlukla "kabul", "red" veya "düzeltme" kararı verir. Bu karar, enstitü anabilim dalı başkanlığınca tez sınavını izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir. Tezi reddedilen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir. Tezi hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç altı ay içinde gereğini yaparak tezini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu savunma sonunda da tezi kabul edilmeyen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

Doktora Diploması

MADDE 25-

a) Tez sınavında başarılı olmak ve diğer koşulları da sağlamak kaydıyla doktora tezinin ciltlenmiş en az üç kopyasını tez sınavına giriş tarihinden itibaren bir ay içinde ilgili enstitüye teslim eden ve tezi şekil yönünden uygun bulunan öğrenci Doktora Diploması almaya hak kazanır.

b) Doktora Diploması üzerinde öğrencinin izlemiş olduğu enstitü anabilim dalındaki programın onaylanmış adı bulunur.

SANATTA YETERLİK ÇALIŞMASI

Amaç ve Kapsam

MADDE 26- a) Sanatta yeterlik çalışması, özgün bir sanat eserinin ortaya konulmasını, müzik ve sahne sanatlarında ise üstün bir uygulama ve yaratıcılığı amaçlayan bir yükseköğretim programıdır. Hangi dallarda sanatta yeterlik programı açılabileceği Üniversitelerarası Kurulun önerisi üzerine Yükseköğretim Kurulunca belirlenir.

b) Sanatta yeterlik programı toplam yirmi bir krediden az olmamak koşuluyla en az yedi adet ders ve uygulamalar ile tez veya sergi, proje, resital, konser, temsil gibi çalışmalardan oluşur.

c) Lisansüstü dersler ilgili enstitü anasanat dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile diğer yükseköğretim kurumlarında verilmekte olan derslerden de seçilebilir.

Süre

MADDE 27- (Değişik: RG-19/08/2003-25204)

a) Sanatta yeterlik programını tamamlama süresi yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için sekiz yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için on yarıyıldır. Daha kısa sürede mezun olabilecek bir öğrenci ile ilgili düzenlemeler, ilgili senato tarafından

kabul edilen yönetmelikte belirtilir. İlgili yönetmelik uyarınca başarısız olan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi bu süreden önce kesilebilir.

b) Sanatta yeterlik programı için gerekli kredili dersleri başarıyla tamamlamanın azami süresi yüksek lisans derecesi ile kabul edilenler için dört yarıyıl, lisans derecesi ile kabul edilenler için altı yarıyıldır. Bu süre içinde kredili derslerini başarıyla tamamlayamayanlar veya yükseköğretim kurumunun öngördüğü en az genel not ortalamasını tutturamayan öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

c) Kredili derslerini ve uygulamalarını başarı ile bitiren, ancak tez veya sergi veya proje çalışmasını (a) bendinde belirtildiği üzere sekiz yarıyıl sonuna (lisans derecesi ile kabul edilmiş olan öğrenci için on yarıyıl sonuna) kadar tamamlayamadığı için sınava giremeyen bir öğrenciye ilgili enstitü anasanat dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile tezini, sergi veya proje çalışmasını jüri önünde savunması için en fazla dört yarıyıl ek süre verilebilir.

Danışman Atanması

MADDE 28- a) Enstitü ana sanat dalı başkanlığı, her öğrenci için ders ve uygulama seçimi ile tez veya sergi veya proje yürütülmesinde danışmanlık yapacak bir öğretim üyesini ilgili enstitüye önerir. Danışman önerisi Enstitü Yönetim Kurulu kararı ile kesinleşir. Danışmanın öğrencinin programı içinde ne zaman atanacağı ilgili senato tarafından kabul edilen yönetmelikte belirtilir. Ancak danışmanın, en geç dördüncü yarıyıl sonuna kadar atanması zorunludur.

b) Danışman, öğretim üyeleri veya nitelikleri ilgili senatoca belirlenen öğretim görevlileri arasından seçilir.

Sanatta Yeterlik Çalışmasının Sonuçlanması

MADDE 29- a) (Mülga: RG-02/06/2007-26540)

b) Tez hazırlayan bir öğrenci elde ettiği sonuçları, sergi veya proje hazırlayan bir öğrenci ise çalışmasını açıklayan ve belgeleyen bir metni ilgili senato tarafından kabul edilen yazım kurallarına uygun biçimde yazmak ve ayrıca tezini veya sergisi veya projesini jüri önünde sözlü olarak savunmak zorundadır.

c) Jüri, ilgili enstitü ana sanat dalı başkanlığının önerisi ve Enstitü Yönetim Kurulu onayı ile atanır. Jüri, biri öğrencinin danışmanı ve en az ikisi başka yükseköğretim kurumlarının öğretim üyeleri olmak üzere beş kişiden oluşur.

d) Jüri üyeleri, söz konusu tezin veya metnin kendilerine teslim edildiği tarihten itibaren en geç bir ay içinde toplanarak öğrenciyi sınava alır. Sınav, sanatta yeterlik çalışmasının sunulması ve bunu izleyen soru-cevap bölümünden oluşur.

e) Sınavın tamamlanmasından sonra jüri, dinleyicilere kapalı olarak, tez veya sergi, proje, resital, konser, temsil hakkında salt çoğunlukla "kabul", "red" veya "düzeltme" kararı verir. Bu karar, enstitü ana sanat dalı başkanlığınca sınavı izleyen üç gün içinde ilgili enstitüye tutanakla bildirilir. Sanatta yeterlik çalışması reddedilen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir. Sanatta yeterlik çalışması hakkında düzeltme kararı verilen öğrenci en geç üç ay içinde gereğini yaparak tezini veya sergisini veya projesini aynı jüri önünde yeniden savunur. Bu sınav sonunda da sanatta yeterlik çalışması kabul edilmeyen öğrencinin yükseköğretim kurumu ile ilişkisi kesilir.

Sanatta Yeterlik Diploması

MADDE 30 – (Değişik: RG-02/06/2007-26540)

Sanatta Yeterlik çalışmasında başarılı olan öğrenciye, diğer koşulları da sağlamak kaydıyla sanat dalının özelliğine göre alanı belirleyen bir diploma verilir.

MADDE 31- Her üniversite ve yüksek teknoloji enstitüsü bu Yönetmelikle ilgili senatoların kararlarına bırakılan hususları yönetmelik halinde düzenler.

Yürürlükten Kaldırılan Yönetmelik

MADDE 32- Bu Yönetmeliğin yürürlüğe girmesi ile 6/10/1982 tarih ve 17830 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan "Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği" ve değişiklikleri yürürlükten kaldırılmıştır. Lisansüstü programlarına 1996-1997 Eğitim-Öğretim yılından önce başlamış öğrencilerin, doktora yeterlik ve sanatta yeterlik için bu Yönetmelikte getirilen yabancı dil şartı hariç hakları saklıdır.

GEÇİCİ MADDE 1- 1995-1996 Eğitim-Öğretim yılı sonuna kadar Yönetmeliğin yürürlükten kaldırılan hükümleri nedeniyle ilişkisi kesilmiş olan öğrencilere, bu Yönetmeliğin hükümlerinden yararlanma hakkı tanınmaz.

GEÇİCİ MADDE 2- (Değişik: RG-07/08/1997-23073)

Bu Yönetmeliğin yürürlüğe girdiği tarihte bir doktora programına kayıtlı olup da yeterlik sınavına girmemiş veya girip de başaramamış olan öğrenciler ile 1/7/1996 tarihinde Sanatta Yeterlik programının 4. yarıyılına tamamlamamış ve bu sürenin sonunda kredili derslerinde ve uygulamalarında başarılı olmamış öğrenciler, yabancı dil ile ilgili olarak bu Yönetmelikte getirilen hükümlere tabidirler.

Ortaöğretim Alan Öğretmenlerinin Yetiştirilmesine Yönelik Programlar

EK MADDE 1- (Değişik: RG-26/03/1997-22945)

Ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacıyla yönelik olarak iki tür program düzenlenebilir:

a) Birleştirilmiş Lisans artı Tezsiz Yüksek Lisans Programı:

İlgili alanın bulunduğu fakülte (alan fakültesi) ile eğitim fakülteleri ve ilgili enstitü anabilim dallarınca ortak yürütülen birleştirilmiş lisans artı tezsiz yüksek lisans programları düzenlenir. Bu programların lisans kademesindeki öğrenciler ilk yedi yarıyıldaki derslerini alan fakültesinden alırlar. Bu derslerin tümünü başarı ile tamamlayan öğrenciler lisans kademesinin son yarıyılında o alanın nasıl öğretilceğini kapsayan ders ve uygulamalarını eğitim fakültesinden alırlar ve bunları da başarı ile tamamlayan öğrencilere o alanın adını ana dal, eğitimi de yan dal olarak belirten lisans diploması verilir.

(Değişik paragraf: RG-25/07/2003-25179) Lisans kademesini tamamlayan öğrenciler ilgili enstitüye bağlı bir enstitü anabilim dalı olarak yürütülen tezsiz yüksek lisans kademesine doğrudan geçirilirler. Lisansüstü kademedeki iki yarıyla eşdeğer bir süre içinde mezuniyet için öngörülen tüm şartları tamamlayan öğrencilere ilgili alan öğretmenliğinin adını taşıyan yüksek lisans diploması verilir.

b) Tezsiz Yüksek Lisans Programı:

(Değişik paragraf: RG-25/07/2003-25179) Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen programlardan lisans diploması almış öğrencileri; lisans diploması almış oldukları programla ilgili ortaöğretim alanında öğretmen olarak yetiştirmek amacıyla üç yarı yıla eşdeğer bir süreyi kapsayan tezsiz yüksek lisans programları düzenlenir. Bu tür yüksek lisans programlarına, usul ve esasları Yükseköğretim Kurulunca tespit edilen sınavla öğrenci seçilir ve yerleştirilir.

Ortaöğretim alan öğretmenlerinin yetiştirilmesi amacı ile düzenlenen birleştirilmiş lisans artı tezsiz yüksek lisans ve tezsiz yüksek lisans programlarına ilişkin giriş ve mezuniyet şartları ile bu programların yürütülmesine ilişkin usul ve esaslar. Üniversitelerarası Kurulun görüşü alınarak Yükseköğretim Kurulunca tespit edilir.

Yürürlük

MADDE 33- Bu Yönetmelik 1996-1997 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Yükseköğretim Kurumlarında uygulanır.

Yürütme

MADDE 34- Bu Yönetmelik hükümleri Üniversite ve Yüksek Teknoloji Enstitüsü Rektörleri tarafından yürütülür.

GEÇİCİ MADDE 1_– Bu Yönetmeliğin yürürlüğe girmesinden önce lisansüstü eğitim ve öğretime başlamış olup, henüz sanatta yeterlik ve doktora yeterlik sınavlarına girebilmek için gereken yabancı dil sınavlarını vermemiş olan öğrenciler hakkında bu Yönetmelikle yürürlükten kaldırılan 21 inci maddenin (d) bendi ile 29 uncu maddenin (a) bendi hükümleri uygulanır.

02/06/2007 tarihli ve 26540 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Yönetmeliğin geçici maddesidir. (<http://www.yok.gov.tr/content/view/417/>)