

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARI VE ÜSTBİLİŞSEL FARKINDALIKLARININ ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH ETME SEBEBİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

Dursun YAVUZ\*

Aysel MEMİŞ\*\*

## ÖZET

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarının öğretmenliği tercih etme sebebi açısından incelendiği araştırma, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'ndeki 781 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların öz-yeterlik algıları Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (1998) tarafından geliştirilip Çapa ve arkadaşları (2005) tarafından geçerlik güvenirlik çalışması yapılan "Teachers' Sense of Efficacy Scale" (TSES)'nin uzun formu, üstbilişsel farkındalıkları Schraw ve Dennison tarafından geliştirilen Akın ve arkadaşları (2007) tarafından çevrilip geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Metacognitive Awareness Inventory (MAI) kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların öğretmenliği tercih etme sebepleri ise açık uçlu sorularla belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik ortalamalarında, ÖSS ile kişiliğime uygun olması cevabı veren, genel üstbilişsel farkındalık ortalamalarında ise ÖSS ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabını veren öğretmen adayları arasında **ÖSS diyen öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık bulunmuştur.**

---

\* ZKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi

\*\* Yrd. Doç. Dr., ZKÜ Ereğli Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

## **A STUDY ON SELF-EFFICACY PERCEPTION AND METACOGNITIVE AWARENESS OF PRESERVICE TEACHERS IN TERMS OF SELECTING THE PROFESSION OF TEACHING**

### **ABSTRACT**

This study, examining preservice teachers' self-efficacy perceptions and metacognitive awareness with regards to the profession of teachership, and in the light of their reasons for selecting the profession, was conducted with 781 preservice teachers from Zonguldak Karaelmas University, Ereğli Faculty of Education. Participants' self-efficacy perceptions and metacognitive awareness were determined by long form of 'Teachers Sense of Efficacy Scale' (TSES), developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (1998), and validation-reliability measurements conducted by Çapa et al. (2005), and Metacognitive Awareness Inventory (MAI), developed by Schraw and Dennison and validation-reliability measurements conducted by Akın et al. (2007), respectively. Participants' reasons to prefer the profession of teaching were determined by open ended questions. In the end of the study, among preservice teachers giving 'OSS (Student Selection Examination)' and 'Appropriate for my personality' answers in the overall self-efficacy average, and among preservice teachers giving 'OSS', 'My ideal', 'Love for children - patriotism - for teaching' and 'Appropriate for my personality' answers in the overall metacognitive awareness average, *a significant difference against those preservice teachers answering 'OSS' was found.*

## BÖLÜM 1

### KURAMSAL ÇERÇEVE

#### Öz-yeterlik

Öz-yeterlik kavramı ilk defa Bandura tarafından “Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change (1977 adlı makalede kullanılmıştır. Teknik olarak algılanan öz-yeterlik şeklinde ifade bulan (Senemoğlu, 2006:230) öz-yeterliği Bandura “bireyin, bir davranışı meydana getirmek için harekete geçip geçmemesine ve zorluklar karşısında ne kadar çaba harcayacağına ilişkin kişisel inancı” olarak tanımlamıştır (1977:191). Bandura (1977:191), öz yeterliğin dört ana kaynaktan beslendiğini ifade etmektedir. Bunlar; kişisel deneyimler, dolaylı deneyimler, sözel ikna ve duygusal durumdur.

Henson (2001:3), öz-yeterlik inançlarını, davranışlarımızın ve özellikle de davranış değişikliklerimizin ana belirleyicileri olarak tanımlamıştır. Son çeyrek asırdır, Bandura'nın çalışmaları devam etmektedir ve Bandura yeteneklerimize olan inançlarımızın davranışlarımızı, motivasyonumuzu ve başarılarımızı etkilediği fikrini savunmaktadır. Aydın (2008:222), öz-yeterlik ilkesine göre tutarlı bir benlik kavramı edinme, bireyin gerçek yeterliği ile ideal yeterlik algısı arasındaki uyuma bağlı olduğunu, dolayısıyla bireyin kendine yönelik gerçek ve nesnel bir algılama gücüne sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Ancak bazen bireyin öz-yeterliğine ilişkin algısı gerçek kişiliğini yansıtmayabilir. Bu durumda bireyin beklenti ve gereksinimleri ile davranış seçimi arasında uyumsuzluklar oluşur. Bu tür bireylerin iç motivasyonları da düşüktür. Aktağ (2003:21), yeterlik beklentilerinin davranışların başlatılmasını ve devam ettirilmesini sağladığını ifade etmiştir. İnsanların performansları hakkındaki inançlarının gücü, belirli durumların üstesinden gelip gelemeyeceklerini etkileyecektir. Öz-yeterlik algısı, davranışların seçimini etkiler. Bandura (1977:193), insan davranışının sonuç ve yeterlik olmak üzere iki tür

beklentiyle ilgili inançlardan etkilendiğini savunmuştur. Sonuçla ilgili beklentiler, bir insanın belirli bir davranışın belli sonuçlara neden olacağına dair tahminidir.

Schunk (2003:160), yeterliğin önemli olduğunu fakat başarıdaki tek etken olmadığını ileri sürmüştür. Ona göre diğer önemli etkiler ise beceriler, bilgi, sonuç (ürün) beklentileri ve sonuçlara verilen önemdir. Yüksek yeterlik, gerekli bilgi ve beceri eksik olduğunda istenilen sonuca ulaşmayı sağlayacak olan performansın ortaya çıkmasına tek başına yeterli olmayacaktır. Sonuç (ürün) beklentileri önemlidir çünkü insanlar negatif sonuçlara neden olacağına inandıkları faaliyetlerde yer almazlar. kontrol etmelerini sağlayan duygu ve düşüncelerini etkiler. Pajares ve Schunk (2001:242) kişisel yeterlik inançlarının kişinin bir işin sonuçları ile ilgili beklentilerini de etkilediğini vurgulamışlardır. Kendine güvenen bireyler başarılı sonuçlar beklerler. Eğer insanlar başarılı performanslar gösteremeyeceklerine inanırlarsa, korkarlar ve o eylemi yapmaktan kaçınırlar. Durumun üstesinden gelebileceklerine kanaat getirirlerse, o eylemi gerçekleştirirler. Bandura (1993:144)'da güçlü bir yeterlik inancının birçok kişinin başarı ve sağlığını geliştirdiğini ifade etmiştir. Kendinden emin kişiler, zor görevleri kaçınılması gereken tehditler olarak değil baş edilmesi gereken mücadeleler olarak algırlar. Etkinliklere karşı çok ilgi duyarlar, kendilerine zorlu hedefler belirleyip kendilerini bu hedeflere adanlar ve zorluklara rağmen çabalarını sürdürürler.

Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001:783), öğretmen öz-yeterlik inancını, “bir öğretmenin öğrencilerini beklenen sonuçlara ulaştırma konusunda kendi yeteneğine ilişkin inancı” olarak tanımlamıştır. Guskey ve Passaro (1994:628) tarafından “öğretmenlerin, öğrencilerine etkili bir eğitim-öğretim verme konusundaki kendilerine güven duymalarına ilişkin inançları”; Ashton tarafından ise “öğretmenlerin öğrencilerinin performanslarını etkileme kapasitelerine olan inançları”, olarak tanımlanmıştır (Akt. Çapri ve Kan, 2006:49).

### **Üstbilis**

Eğitimde önemli olan öğrencinin bilgiye nasıl ulaşabileceğini, ulaştığı zaman bilgiyi nasıl kullanabileceğini öğretmektir. Kısaca eğitimin en büyük amacı

öğrendiklerini kontrol edebilen öğrenciler yetiştirmektir. Bilmenin bilinmesi bir anlamda üst bilişi tarif etmektedir. Üstbiliş; öğrenme sürecinin farkında olma, planlama ve stratejiler seçme, öğrenme sürecini izleme, hatalarını düzeltebilme, kullandığı stratejilerin işe yarayıp yaramadığını kontrol edebilme, gerektiğinde öğrenme yöntemini ve stratejilerini değiştirebilme gibi yeteneklere sahip olmayı da beraberinde getirir (Özsoy, 2007).

Taylor (1999:269) üstbilişi “kişinin halihazırda bildiklerinin değerlendirilmesi, belirli bir durumda stratejik bilgisini etkili ve eksiksiz bir biçimde nasıl uygulayacağıyla beraber öğrenme görevinin gerektirdiği bilgi ve yeteneklerin doğru algılanması” olarak tanımlar. Üstbilişin temel unsurlarından biri bir hedefe varmak için çalışma stratejilerinden yararlanmak, bu hedefe varırken kişinin etkinliğinin öz-değerlendirmesi ve öz değerlendirilmeye karşılık öz-düzenleme yapılmasıdır (Pierce, 2003). Hennessey (1999:1)’e göre, eğitimin bir çok amacının arasında yüksek düzeyde bilişsel aktivitenin öğrenme ve zeka gelişimi için önemli olduğu varsayımı bulunmaktadır. En ilgi çekici eğitim uygulamalarından biri de öğrenmeyi bilişsel ve üstbilişsel düzeylerde geliştirme eğilimidir. Üstbiliş terimi, en çok, üstbilişin hem üstbilişsel bilgidен hem de üstbilişsel deneyim ve düzenlemelerden oluştuğunu ileri süren John Flavell ile özdeşleştirilir (Livingston, 2003:1). Flavell üstbilişi “girdilerin bilinçli şekilde yapılandırılarak belleğe alınması, bellekteki bilgilerin taranarak gerekli olanın çağrılması, bilgilerin izlenmesi ve kodlanan bilgilerin farkında olma” olarak tanımlamıştır (Livingston, 2003:2).

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalık düzeylerinin öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ülkemizde öğretmen seçme ve yetiştirme alanında, bireylerin tercihlerinin dikkate alınmasının gerekliliği açısından önemlidir.

## BÖLÜM 2

### METODOLOJİ

#### Evren ve Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi'nde, 2008–2009 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Anketlerin uygulandığı Ereğli Eğitim Fakültesi'nde 1048 öğretmen adayı öğrenim görmektedir. Araştırmada tam sayıya ulaşılmaya çalışılmış, 1048 öğretmen adayı içerisinde 3-7 Kasım 2008 haftasında derslere katılan ve anketlere cevap vermek isteyen 781 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur.

#### Veri Toplama Araçları

Öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ve üstbilişsel farkındalıklarına yönelik verileri toplamak amacıyla iki farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlardan ilki öğretmenlerin öz-yeterlik algılarını belirlemeye yarayan, Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy tarafından geliştirilen “Teachers’ Sense of Efficacy Scale” (TSES-Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği)’nin uzun formudur. Ölçek üç alt boyuttan oluşmaktadır: öğrenci katılımında yeterlik (ÖK), öğretimsel stratejilerde yeterlik (ÖS), sınıf yönetiminde yeterlik (SY).

Öğretmenlerin öz-yeterlikleri ile ilgili maddelerin ortalama puanları değerlendirilirken Tablo 1’deki puan aralıkları kullanılmaktadır:

**Tablo 1: Öğretmen öz-yeterlik anketinin puan aralıkları**

1,00-2,59	2,60-4,19	4,20-5,79	5,80-7,39	7,40-9,00
Yetersiz	Çok az yeterli	Biraz yeterli	Oldukça yeterli	Çok yeterli

Öğretmenlerin üstbilişsel farkındalıklarını belirlemek amacıyla Schraw ve Dennison tarafından geliştirilip Akın ve arkadaşları (2007) tarafından çevrilip geçerlik güvenirlik çalışması yapılan Metacognitive Awareness Inventory (MAI-

Üstbilişsel Farkındalık Envanteri) kullanılmıştır.. 5 dereceli Likert tipi hazırlanan bu envanterden alınabilecek en yüksek puan 260, en düşük puan ise 52'dir. Olumsuz madde bulunmayan envanterden alınan yüksek puanlar, yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığı göstermektedir. Envanterden alınan toplam puan madde sayısına bölünerek (52), ilgili bireyin üstbilişsel farkındalık düzeyi hakkında bir sonuca varılabilir. ÜFE'den 2,5 puanın altında alan bireylerin düşük, üstünde alanların ise yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduğu söylenebilir. Ölçek sekiz alt boyuttan oluşmaktadır: Açıklayıcı bilgi, prosedürel bilgi, durumsal bilgi, planlama, izleme, değerlendirme, hata ayıklama, bilgiyi yönetme (Akın vd. 2007).

### **Verilerin Analizi**

Anket ile elde edilen veriler istatistik programına uygun olarak kodlanmış ve verilerin işlenmesi SPSS 13.0 istatistik programında yapılmıştır. Farklılıkların ortaya çıkarılmasında, parametrik (tek yönlü varyans analizi) istatistik teknikleri, varyans analizi sonucunda ortaya çıkan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla Bonferroni Çoklu Karşılaştırma Testi kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel analizi ve yorumlarda  $p < .05$  anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

## **BÖLÜM 3**

### **BULGULAR VE TARTIŞMALAR**

Bu bölümde, araştırmaya ilişkin bulguların istatistiksel çözümlenmesi ve bunun sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

#### **Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları**

Öğretmen adaylarının "Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği"ne verdikleri cevaplara göre genel öz-yeterlik ve yeterlik alt boyutlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2: Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algıları ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri**

	N	$\bar{X}$	S
Öğrenci katılımında yeterlik		6,98	1,01
Öğretimsel stratejilerde yeterlik	781	6,98	1,04
Sınıf yönetiminde yeterlik		7,18	1,08
Genel öz-yeterlik		7,05	0,94

Tablo 2’de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik ( $\bar{x}=7,05$ ), öğrenci katılımında yeterlik ( $\bar{x}=6,98$ ), öğretimsel stratejilerde yeterlik ( $\bar{x}=6,98$ ) ve sınıf yönetiminde yeterlik ( $\bar{x}=7,18$ ) boyutlarında *oldukça yeterli* oldukları dikkat çekmektedir. Öğretmen adayları en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{x}=6,98$ ) öğrenci katılımında yeterlikte sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ( $\bar{x}=7,18$ ) öğretimsel stratejilerde yeterlikte sahiptir.

Araştırmada kullanılan Öğretmen Öz-Yeterlik Anketi ile yapılmış çeşitli çalışmalarda da bu araştırmanın bulgularına yakın sonuçlar çıkmıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), 410 öğretmen ile yürüttükleri çalışmada öğretmenlerin genel öz-yeterlik ( $\bar{x}=7,1$ ), öğrenci katılımında yeterlik ( $\bar{x}=7,3$ ), öğretimsel stratejilerde yeterlik ( $\bar{x}=7,3$ ) ve sınıf yönetiminde yeterlik ( $\bar{x}=6,7$ ) alanlarında *oldukça yeterli* hissettiklerini ortaya çıkarmışlardır. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy’un 2002 yılında 255 öğretmen ile yürüttükleri bir diğer çalışmada da genel öz-yeterlik ( $\bar{x}=7,1$ ), öğretimsel stratejilerde yeterlik ( $\bar{x}=7,3$ ), sınıf yönetiminde yeterlik ( $\bar{x}=7,3$ ) ve öğrenci katılımında yeterlik ( $\bar{x}=6,6$ ) alanlarında *oldukça yeterli* hissettiklerini ortaya çıkarmışlardır.

### **Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebeplerine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik Algıları**

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) sonuçları Tablo 3’te görülmektedir.



**Tablo 3: Öğretmenliği tercih etme sebeplerine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları**

		N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Bonferroni
<b>Öğrenci katılımında yeterlik</b>	1	90	7,09	1,01				
	2	254	7,01	1,03				
	3	163	6,76	1,03	5	3,112	,008	3-5
	4	91	6,84	0,96				
	5	124	7,18	0,89				
	6	59	7,00	1,05				
<b>Öğretimsel stratejilerde yeterlik</b>	1	90	7,09	0,98				
	2	254	6,99	1,11				
	3	163	6,79	1,06	5	2,298	,033	3-5
	4	91	6,91	0,95				
	5	124	7,17	1,01				
	6	59	7,04	0,92				
<b>Sınıf yönetiminde yeterlik</b>	1	90	7,15	1,05				
	2	254	7,21	1,09				
	3	163	7,12	1,08	5	,672	,644	-
	4	91	7,09	1,07				
	5	124	7,32	1,07				
	6	59	7,17	1,11				
<b>Genel öz-yeterlik</b>	1	90	7,11	0,93				
	2	254	7,07	0,99				
	3	163	6,89	0,94	5	2,104	,048	3-5
	4	91	6,95	0,89				
	5	124	7,22	0,91				
	6	59	7,07	0,89				

“1=İdealim, 2=Çocuk-Ülke-Öğretme Sevgisi, 3=ÖSS, 4=Meslek Geçerliği Nedeniyle Aile Ve Çevre Etkisi, 5=Kişiliğime Uygun Olması, 6=Diğer Nedenler”

Tablo 3’e göre,

- Genel öz-yeterlik ( $\bar{x}=7,22$ ) ile öğrenci katılımında yeterlik ( $\bar{x}=7,18$ ), öğretimsel stratejilerde yeterlik ( $\bar{x}=7,17$ ) ve sınıf yönetiminde yeterlik ( $\bar{x}=7,32$ ) alt boyutlarında en yüksek ortalamalar “kişiliğime uygun olması” cevabı veren öğretmen adaylarına aittir.

- Genel öz-yeterlik ( $\bar{x}=6,98$ ) ile öğrenci katılımında yeterlik ( $\bar{x}=6,76$ ) ve öğretimsel stratejilerde yeterlik ( $\bar{x}=6,79$ ) alt boyutlarında en düşük ortalamalar “ÖSS” cevabı veren öğretmen adaylarına aitken, sınıf yönetiminde yeterlik ( $\bar{x}=7,09$ ) alt boyutunda en düşük ortalama “meslek geçerliği nedeniyle aile ve çevre etkisi” cevabı veren öğretmen adaylarına aittir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve alt boyutları ile ilgili olarak öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda, sınıf yönetiminde yeterlik hariç tüm yeterlik alanlarında,  $p<,05$  düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre genel öz-yeterlik algısı ve alt boyutlarından elde edilen bulgular karşılaştırıldığında aşağıdaki durumlar tespit edilmiştir:

- Genel öz-yeterlik puanlarında, ÖSS ile kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında **kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık** ( $F(5, 775) = 2,104; p<,05$ ) **vardır.**
- Öğrenci katılımında yeterlik alt boyutunda, ÖSS ile kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında **kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık** ( $F(5, 775) = 3,112; p<,05$ ) **vardır.**
- Öğretimsel stratejilerde yeterlik alt boyutunda, ÖSS ile kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında **kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık** ( $F(5, 775) = 2,298; p<,05$ ) **vardır.**
- Sınıf yönetiminde yeterlik alt boyutunda, **anlamlı bir farklılık** ( $F(5, 775) = 0,672; p>,05$ ) **yoktur.**

Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre farklılaştığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlik mesleğini ideali ve kişiliğine uygun olduğunu düşündüğü için tercih eden öğretmen adayları ÖSS ve meslek geçerliği nedeniyle aile ve çevre etkisinden dolayı tercih eden adaylara göre daha yüksek puan almışlardır.

Alanyazında bu konuda yapılmış bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bundan dolayı daha önce yapılan tanım ve genellemelerden bir sonuca varılmaya çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre farklılaşmasının nedenleri; bir işi isteyerek yaparken başarıya olan inançla istemeyerek yaparken başarıya olan inanç arasındaki fark ve istemeden öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların kendilerine olan güvensizliği olabilir.

### Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının “Üstbilişsel Farkındalık Envanteri”ne verdikleri cevaplara göre genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve alt boyutlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4: Öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyleri ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları**

	N	$\bar{X}$	S
Açıklayıcı bilgi		4,02	0,50
Prosedürel bilgi		3,68	0,61
Durumsal bilgi		3,94	0,55
Planlama		3,72	0,61
İzleme	781	3,61	0,59
Değerlendirme		3,76	0,59
Hata ayıklama		3,95	0,63
Bilgiyi yönetme		3,92	0,54
Genel üstbilişsel farkındalık düzeyi		3,83	0,46

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının en düşük aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=3,61$ ) izleme alt boyutunda sahip iken, en yüksek aritmetik ortalamaya ( $\bar{X}=4,02$ ) açıklayıcı bilgi alt boyutunda sahip oldukları görülmektedir. Öğretmen adaylarının genel üstbilişsel farkındalık düzeyi puanları ( $\bar{X}=3,83$ ); açıklayıcı bilgi puanları ( $\bar{X}=4,02$ ), prosedürel bilgi puanları ( $\bar{X}=3,68$ ), durumsal bilgi puanları ( $\bar{X}=3,94$ ), planlama puanları ( $\bar{X}=3,72$ ), izleme puanları ( $\bar{X}=3,61$ ), değerlendirme puanları ( $\bar{X}=3,76$ ), hata ayıklama puanları ( $\bar{X}=3,95$ ) ve bilgiyi yönetme puanları ( $\bar{X}=3,92$ ) yüksek düzeyde üstbilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma bulgularında ortaya çıkan sonuç aynı anketin kullanıldığı ve Akın ve arkadaşları (2007) tarafından yapılan araştırma bulguları ile örtüşmektedir.

### Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Sebeplerine Göre Öğretmen Adaylarının Üstbilişsel Farkındalıkları

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre öz-yeterlik algıları tablo 5’te yer almaktadır.

**Tablo 5: Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları**

<b>Açıklayıcı bilgi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	4,05	0,50				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	4,04	0,47				
ÖSS	163	3,89	0,56				
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	4,07	0,42	5	3,51	,004	2-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	4,11	0,46				
Diğer nedenler	59	3,95	0,57				
<b>Prosedürel bilgi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	3,79	0,52				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,71	0,62				
ÖSS	163	3,55	0,65				
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,62	0,53	5	3,15	,008	1-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	3,77	0,60				
Diğer nedenler	59	3,60	0,62				
<b>Durumsal bilgi</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	3,99	0,53				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,98	0,55				
ÖSS	163	3,77	0,61				
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,92	0,50	5	4,81	,000	1-3 2-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	4,06	0,47				
Diğer nedenler	59	3,93	0,62				

**Tablo 5 (Devamı): Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları**

<b>Planlama</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>P</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	3,85	0,54				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,77	0,61				
ÖSS	163	3,52	0,65				1-3
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,65	0,53	5	5,59	,000	2-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	3,81	0,64				
Diğer nedenler	59	3,71	0,58				
<b>İzleme</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	3,72	0,59				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,66	0,59				
ÖSS	163	3,44	0,61				1-3
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,57	0,54	5	4,73	,000	2-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	3,73	0,57				
Diğer nedenler	59	3,58	0,58				
<b>Değerlendirme</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	3,87	0,57				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,79	0,62				
ÖSS	163	3,63	0,62				
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,72	0,50	5	2,66	,021	1-3
Kişiliğime uygun olması	124	3,82	0,57				
Diğer nedenler	59	3,70	0,57				
<b>Hata ayıklama</b>	<b>N</b>	<b><math>\bar{X}</math></b>	<b>S</b>	<b>Sd</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Bonferroni</b>
İdealim	90	4,11	0,58				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	4,04	0,57				1-3
ÖSS	163	3,76	0,69				2-3 3-5
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,81	0,67	5	7,80	,000	1-4 2-4 4-5
Kişiliğime uygun olması	124	4,07	0,52				
Diğer nedenler	59	3,85	0,75				

**Tablo 5 (Devamı): Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebeplerine göre öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıkları**

Bilgiyi yönetme	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Bonferroni
İdealim	90	4,00	0,44				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,96	0,55				
ÖSS	163	3,78	0,57	5	4,08	,001	1-3
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,88	0,46				2-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	4,01	0,52				
Diğer nedenler	59	3,82	0,59				
Genel üstbilişsel farkındalık	N	$\bar{X}$	S	Sd	F	p	Bonferroni
İdealim	90	3,92	0,43				
Çocuk-ülke-öğretme sevgisi	254	3,87	0,46				
ÖSS	163	3,67	0,50	5	6,46	,000	1-3
Meslek geçerliği sebebiyle aile ve çevre etkisi	91	3,79	0,39				2-3 3-5
Kişiliğime uygun olması	124	3,93	0,44				
Diğer nedenler	59	3,77	0,47				

Tablo 5'e göre;

- Genel üstbilişsel farkındalık ( $\bar{x}=3,93$ ) ile açıklayıcı bilgi ( $\bar{x}=4,11$ ), durumsal bilgi ( $\bar{x}=4,06$ ), izleme ( $\bar{x}=3,73$ ) ve bilgiyi yönetme ( $\bar{x}=4,01$ ) alt boyutlarında en yüksek ortalamalar kişiliğime “uygun olması” cevabı veren öğretmen adaylarına aittir.
- Prosedürel bilgi ( $\bar{x}=3,79$ ), planlama ( $\bar{x}=3,85$ ), değerlendirme ( $\bar{x}=3,87$ ) ve hata ayıklama ( $\bar{x}=4,11$ ) alt boyutlarında en yüksek ortalamalar “idealim” cevabı veren öğretmen adaylarına aittir.
- Genel üstbilişsel farkındalık ile tüm alt boyutlarında en düşük ortalamalar “ÖSS” cevabı veren öğretmen adaylarına aittir (genel üstbilişsel farkındalık:  $\bar{x}=3,67$  – açıklayıcı bilgi:  $\bar{x}=3,89$  – prosedürel bilgi:  $\bar{x}=3,55$  – durumsal bilgi:  $\bar{x}=3,77$  – planlama:  $\bar{x}=3,52$  – izleme:  $\bar{x}=3,44$  – değerlendirme:  $\bar{x}=3,63$  – hata ayıklama:  $\bar{x}=3,76$  – bilgiyi yönetme:  $\bar{x}=3,78$ ).

Yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları incelendiğinde;

- Genel üstbilişsel farkındalık ortalamalarında ( $F(5, 775)=6,46; p=0,00$ ), ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***
- Açıklayıcı bilgi ( $F(5, 775)=3,51; p=0,00$ ) alt boyutunda ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***
- Prosedürel bilgi ( $F(5, 775)=3,15; p=0,01$ ) alt boyutunda ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile idealim ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***
- Durumsal bilgi ( $F(5, 775)=4,81; p=0,00$ ) alt boyutunda, ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***
- Planlama ( $F(5, 775)=5,59; p=0,00$ ) alt boyutunda, ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***
- İzleme ( $F(5, 775)=4,73; p=0,00$ ) alt boyutunda, ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***

- Değerlendirme ( $F(5, 775)=2,66; p=0,02$ ) alt boyutunda, idealim cevabı veren öğretmen adayları ile ÖSS cevabı veren öğretmen adayları arasında ***idealim cevabı veren öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık olduğu,***
- Hata ayıklama ( $F(5, 775)=7,80; p=0,00$ ) alt boyutunda, ÖSS ve meslek geçerliği nedeniyle aile ve çevre etkisi cevabı veren öğretmen adayları ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS ve meslek geçerliği nedeniyle aile ve çevre etkisi cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu,***
- Bilgiyi yönetme ( $F(5, 775)=4,08; p=0,00$ ) alt boyutunda, ÖSS cevabı veren öğretmen adayları ile idealim, çocuk-ülke-öğretme sevgisi ve kişiliğime uygun olması cevabı veren öğretmen adayları arasında, ***ÖSS cevabı veren öğretmen adaylarının aleyhine anlamlı farklılık olduğu*** görülmektedir.

Öğretmenlik mesleğini tercih etme sebepleri açısından öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalıklarında anlamlı derecede farklılık saptanmıştır. Üstbilişin Flavell tarafından yapılan tanımından yola çıkarak öğretmenliği istemeden tercih eden öğretmen adaylarının girdileri bilinçli şekilde yapılandıramadıkları ve kontrol edemedikleri, bu nedenle üstbilişsel farkındalık düzeylerinin diğer öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu söylenebilir.

## KAYNAKÇA

- Akın, A., Abacı, R. ve Çetin, B. (2007). The validity and reliability study of the Turkish version of the Metacognitive Awareness Inventory. *Educational Science: Theory & Practice*, 7(2), 655-680.
- Aktaş, I. (2003). Teacher efficacy of pre-service teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey. Nebraska: The Faculty of The Graduate Collage at the University of Nebraska, Lincoln (Yayınlanmamış doktora tezi)



- Aydın, A. (2008). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Development and validation of Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30, 74-81.
- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48–61.
- Guskey, T.G. ve Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: a study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627–643.
- Hennessey, M.G. (1999). Probing the dimensions of metacognition: implications for conceptual change teaching-learning. ERIC Doküman No:ED446921, [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/16/9d/56.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/9d/56.pdf), (Erişim Tarihi: 21.12.2008)
- Henson, Robin K. (2001). Teacher self-efficacy: substantive implications and measurement dilemmas. *Paper presented at Annual Meeting of the Educational Research Exchange*, Texas A & M University, College Station, <http://www.des.emory.edu/mfp/EREkeynote.pdf>, (Erişim Tarihi:15.12.2008).
- Kıroğlu, K. (2006). *Öğrenenler ve öğretmenler için ilköğretim programları 1-5.sınıf*, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Livingston, J.A. (2003). Metacognition: an overview. ERIC Doküman No:ED474273, [http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content\\_storage\\_01/0000019b/80/1a/de/02.pdf](http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/de/02.pdf), (Erişim Tarihi:20.12.2008)

- Özsoy, G. (2007). İlköğretim 5. sınıfta üstbiliş stratejileri öğretiminin problem çözme başarısına etkisi (Doktora Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pajares, F. ve Schunk, D.H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self concept and school achievement. Chapter in R. Riding & S. Royner (Eds.) *Perception*, 239–266, London: Ablex Publishing.
- Pierce, W. (2003). Metacognition: Study Strategies, monitoring, and motivation, <http://academic.pgcc.edu/~wpeirce/MCCCTR/metacognition.htm>, Erişim tarihi: 14.12.2008)
- Schunk, D.H. (1991). Self efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
- Taylor, S. (1999). Better learning through better thinking: Developing students metacognitive abilities. *Journal of Collage reading and learning*, 30(1), 34.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim Kuramdan Uygulamaya*, Ankara:Gazi Kitabevi.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy A., ve. Hoy, W. K (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248, <http://www.des.emory.edu/mfp/RERTeacherEfficacy1998.pdf>, (Erişim Tarihi : 13.12.2008).
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive concept, *Teaching and Teacher Education*, 17, 785–805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy A.(2002). The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. *Paper Presented At The Annual Meeting of The American Educational Research Association*, New Orleans, <http://www.coe.ohio-state.edu/ahoy/aera%202002%20megan.pdf>, (Erişim Tarihi: 18.12.2008)