

bahar 2001

ÖĞRETMEN YETKİNLİĞİ

Yard. Doç. Dr. Meral Atıcı

Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bu makalede öğretmen yetkinliğinin anlamı, yapısı, ölçüm yolları ve içsel (öğretmene bağlı) ve dışsal (öğretmenler arası) değişkenlerle ilişkisi üzerinde durularak, bu alanda yapılmış bazı nicel ve nitel araştırma sonuçları özetlenmiştir. Öğretmen yetkinlik beklentisinin ölçümünde izlenen yollar Bandura'nın (1977) yetkinlik beklentisi kuramına (a theory of self-efficacy) dayalı olarak gözden geçirilmektedir. Yetkinlik beklentisi bağlama özgü bir yapı olduğundan, yetkinliğin orijinal tanımlamasına bağlı kalarak yapılacak bir ölçümün, belirli bir konu alanındaki (matematik, fen bilgisi, sınıf yönetimi gibi) belirli beceri ya da davranışları gerçekleştirilebilmeye ilgili beklentileri ölçen maddelerden oluşması gerektiği önerilmektedir. Bu gerekçeyle, sınıf yönetimi alanına özgü öğretmen yetkinlik beklentisi diğer konu alanlarındaki yetkinlikten farklı bir yapı olarak ele alınmakta ve incelenmektedir.

GİRİŞ

Her öğrenci sınıfa kendi yetenekleri, ilgileri ve kişilik özellikleriyle gelmektedir. Öğrencilerden öğretmen tarafından verilen görevleri yapması, yönergeleri izlemesi; uygun bir şekilde davranarak ve iyi bir şekilde dinleyerek sınıftaki diğer öğrencilerin öğrenmesine ve gelişimine katkıda bulunması beklenmektedir. Diğer yandan, öğretmen de kendi ders planı, konu alanı bilgisi, kişilik özellikleri, öğretmen olarak mesleğine karşı tutumları, kendisi ve öğrencileri hakkındaki algılarıyla sınıfa girmektedir. Her iki tarafında hoşlanabileceği etkili bir sınıf atmosferi oluşturmak için sınıftaki bu iki önemli öğenin en azından minimum düzeyde birbiriyle örtüşmesi gerekmektedir. Böylece, sınıftaki çalışma ve etkinlikleri planlayan ve aynı zamanda sınıftaki her çocuğun ihtiyaçlarını gözeterek uygun bir öğrenme ve gelişim ortamı sağlamaya çalışan öğretmen için öğretim, oldukça özveri isteyen zor bir görev olmaktadır. Yani sınıfta elverişli bir öğrenme ortamının ve sınıf düzeninin sağlanması, sınıf öğretmenlerinin önemli iki işlevini

oluşturmaktadır. Aslında bu iki görev birbiriyle karşılıklı ilişki içindedir. (Doyle, 1986). Bu nedenlerle etkili bir öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesine olanak tanıyan düzenli bir sınıf atmosferi oluşturmada öğretmenin yeteneği ve kendi yeteneği hakkındaki algıları büyük önem taşımaktadır. Öğretmenin öğrencilerle kendi hakkındaki tutum ve algıları, öğrenci davranışlarını tanımlamada, onlarla başa çıkmada önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü öğrenciler, anne babalarından olumsuz geri bildirim almış olsalar bile, öğretmenler onların kendilerini algılama biçimlerini ve davranışlarını değiştirmeye yardım edebilmektedir (McNamara ve Moreton, 1995).

Son yıllarda öğretmen yetkinlik beklentisi (teacher efficacy), öğretmenin öğretim ve sınıf yönetimi alanındaki algılarını anlamada önemli bir değişken olarak ele alınmaktadır. Öğrencilerde bilişsel yeterlilik geliştirmeyi amaçlayan bir öğrenme ortamının yaratılmasında öğretmenin yeteneği ve yetkinlik beklentisi büyük rol oynamaktadır (Bandura, 1997).

YETKİNLİK BEKLENTİSİ KURAMI

Bandura (1977), insan davranışlarını ve davranışlardaki değişimi açıklamak ve yordamak üzere bir model geliştirmiştir. Bandura, davranış değişikliğinde bazı bilişsel değişkenlerin aracılık işlevi gördüğüne inanmaktadır. Kendini yetkin görme, davranış değişimi için ana değişkenlerden biri olarak görülmekte ve belirli sonuçları elde etmek için bir davranış başarıyla yapabilme hakkındaki beklenti olarak tanımlanmaktadır. Davranış ve yetkinlik beklentisi arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Yetkinlik inançları davranış etkilemekte aynı zamanda bireyin başarılı ya da başarısız davranışları tarafından etkilenmektedir. Yetkinlik inançları insanların ne kadar çaba harcayacağını, engellerle karşılaşsalar bile ne kadar sebat göstereceklerini, başarısızlıkla baş etmede ne kadar dayanıklı olacaklarını ve zor durumlarla başa çıkmada ne kadar kaygı ve depresyon yaşayacaklarını belirlemektedir (Bandura, 1977, 1993, 1997).

Bandura (1997), bazı becerilere sahip olma ile bu becerileri uygun davranışları göstermek için kullanabilme arasında dikkate değer bir farklılık olduğunu belirtmektedir. Kısaca algılanmış yetkinlik, sahip olunan becerilerin sayısı ile değil bireyin bu becerilerle ne yapabileceğine olan inancı ve farklı koşullar altında ne tür beceriler gösterdiği konusundaki düşünceleriyle ilgilidir (Bandura, 1997: 37).

Yetkinlik inançlarının oluşmasında dört kaynak etkili olmaktadır. Bunlar; başarılı performanslar, dolaylı yaşantılar (gözlemler), sosyal ikna ve duygusal durumlardır. *Başarılı performanslar*, kişinin herhangi bir davranışı gerçekleştirmesi için ne gerekiyorsa onu yapıp yapmayacağını birincil göstergesidir. Bu yüzden kişinin yetkinliğinde önemli bir rol oynamakta, yetkinlik duygusu oluşmadan önceki başarısızlık ise yetkinliği tehdit etmektedir. Başarılı performanslara sahip olmak, yetkinlik inançlarını ve performansın gelecekte de yeterli olacağı konusundaki beklentiyi artırmaktadır. Diğer yandan performansta başarısızlık algısı yetkinlik inançlarını azaltmakta ve performansın gelecekte de yetersiz olacağı beklentisini oluşturmaktadır.

Bireylerin bir başka kişi tarafından gerçekleştirilen hedef becerileri gözlemesine dayanan *dolaylı yaşantılar* da kişinin yetkinliğine katkıda bulunmaktadır. Kendilerine benzer olan kişileri, bir görevi başarıyla yaparken gözleme, kişinin yetkinlik inançlarını artırmaktadır. Benzer etkinlikleri başarma yeteneğine sahip olarak, kendilerini 'eğer başkaları yapabiliyorsa, ben de yapabilirim' şeklinde ikna etmektedirler. Bandura (1977) gözlemin yetkinliğe olan etkisini gözlemcinin model olan kişiyle özdeşleşme derecesinin ve modelin niteliğinin belirlediğini vurgulamaktadır. Gözlemci modelle yakın olarak özdeşim kurduğunda ve model davranışları iyi bir şekilde ortaya koyduğunda gözlemcinin yetkinliği artmaktadır.

Sosyal ikna akran, öğretmen ve anne baba gibi önemli kişilerin belirli bir performans hakkındaki geri bildirimini içermektedir. Bu, kişinin istediğini yapmaya yetenekli olduğu konusundaki inançlarını güçlendirmektedir. Yetkinlik inançlarını artırmada sınırlı etkisi olmasına rağmen, özellikle kişi zorluklarla karşılaştığında, eğer etrafındaki önemli kişiler onun yeteneklerine güvendiklerini gösterirlerse, yetkinliğin yükselme olasılığı artmaktadır.

İnsanlar performans ya da yeteneklerini değerlendirirken, kısmen de olsa *duygusal durumlarıyla* ilgili bilgiye göre hareket etmektedirler. Kişisel yetkinlikle ilgili bu tür bir bilgi daha çok fiziksel başarı, sağlık ve stresle başa çıkmayla ilişkilidir. İsteklilik veya heyecan üstünlük duygusuyla sonuçlanırken, kaygı düzeyi, yetersizlik duygularına neden olmaktadır. Yüksek heyecan ve kaygı düzeyi performansı zayıflattığından, insanlar istenmeyen bir heyecan durumuyla tehdit edilmediklerinde, daha çok başarı beklentisine sahip olmaktadır.

Ö Ğ R E T M E N Y E T K İ N L İ Ğ İ N İ N A N L A M I V E Ö L Ç Ü L M E S İ

Öğretmen yetkinliği, öğretmenlerin belirli bir bağlam içerisinde öğretme görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek ve öğrenci davranışlarını değiştirebilmek için gerekli davranışları gösterebilmek konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır (Tschannen-Moran, Woolfolk, Hoy ., 1998). Öğretmen yetkinlik beklentisi onların düşüncelerini, duygularını, etkinlik seçimlerini, sarf edecekleri çaba miktarını ve engellerle karşılaştıklarında gösterecekleri ısrarın derecesini belirlemektedir (Ashton and Webb, 1986:3).

Bandura (1977) hem sonuç (outcome expectancy) hem de yetkinlik beklentisinin (efficacy expectancy) davranışı etkilediğini belirtmektedir. Bununla birlikte bunlar farklı kavramlardır. *Sonuç beklentisi* bir görevi beklenen bir yeterlik düzeyinde yerine getirmenin olası sonuçlarını tahmin etme anlamına gelmektedir. *Yetkinlik beklentisi* ise verilen belirli bir işi/görevi yapmak için gerekli eylemleri yapabilme algısı olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1986). Bu iki kavram arasındaki fark şu şekilde açıklanmaktadır: İnsanlar belirli davranışların belirli sonuçlar doğuracağına inanabilirler, fakat eğer kendilerinin gerekli davranışları yapamayacakları algısına sahiplerse ilgili davranışa başlamayacaklar, başlasalar bile onu yapmada ya da sonlandırmada ısrarlı olmayacaklardır. Bandura (1986:392) 'insanların beklediği sonuçların büyük oranda belirli bir durumda ne kadar iyi performans gösterecekleri konusundaki yargılarına bağlı olduğunu' belirtmektedir. Ashton ve Webb (1986) 'öğretmen sonuç beklentisi' sözcüğünü öğretimin geneldeki sonuçları anlamında kullanmaktadırlar. Onların bakış açısına göre kişisel yetkinlik (personal efficacy), insanların istenen sonuçları olan belirli davranışları yapabilmek için kişisel yetenekleri olduğu konusundaki beklentileridir.

Kişisel yetkinlik ve öğretim yetkinliği araştırmalarda birbirinden bağımsız iki kavram olarak ele alınmaktadır. Örneğin, Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yetkinliğini ölçmek ve ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. İlkokul öğretmenlerinin 30 maddelik Öğretmen Yetkinliği Ölçeğine verdikleri yanıtların faktör analizi sonuçları iki faktör ortaya koymuştur: *kişisel öğretim yetkinliği*-öğretmenlerin öğrencilerde olumlu değişiklikler oluşturmada kendi yetenekleri hakkındaki inançları; ve Bandura'nın sonuç beklentisi adını verdiği kavrama karşılık gelen *öğretim yetkinliği*-öğrencilerin aile geçmişlerine, sosyo-ekonomik durumlarına ve okulla ilişkili değişkenlere bakmaksızın öğretimin öğrencilerin öğrenmesini etkileyebileceği inancıdır.

Ayrıca Gibson ve Dembo (1984), öğretmen yetkinliği ve öğretmenin sınıf davranışları arasındaki ilişkiyi incelemek için öğretmenleri üç farklı zaman diliminde gözlemişlerdir. Gözlem için araştırmmanın birinci aşamasına katılan 208 öğretmenden sekizi (4 yüksek, 4 düşük yetkinlik düzeyine sahip) seçilmiştir. Gözlem sonuçları yüksek ve düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler arasında farklılıklar olduğunu göstermiştir. Düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler akademik olmayan etkinliklerde (zihinsel oyunlar) daha çok zaman harcamışlar, başarısızlıkları için öğrencilerini eleştirmişler ve eğer öğrencilerinden hemen yanıt almamışlarsa, kolayca vazgeçmişlerdir. Daha çok ders materyaline bağımlı hareket etmiş ve küçük grup çalışması sırasında sınıfta olup bitenleri (öğrenci davranışlarına) daha az düzeyde fark etmişlerdir. Yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler ise, akademik etkinliklere daha çok zaman ayırmışlar, öğrenciler engellerle karşılaştıklarında onlara rehberlik sağlamışlar ve akademik başarılarını övmüşlerdir. Düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlere kıyasla, küçük grup etkinliğine daha az zaman ayırmışlardır. Gibson ve Dembo (1984), bu sonuçların etkili öğretmenlerin daha çok geniş grup ve tüm sınıf öğretimine ağırlık verdikleri, daha az etkili öğretmenlerin ise bireysel olarak ve küçük gruplarla çalışma eğiliminde oldukları sonucunu veren öğretmen etkililiği araştırmalarıyla tutarlı olduğunu belirtmişlerdir.

Woolfolk ve Hoy (1990) öğretmen adaylarının (N=182) yetkinliğini inceledikleri bir çalışmada, yüksek yetkinliğine sahip öğretmen adaylarının düşük öğretim yetkinliğine sahip öğretmenlerle karşılaştırıldığında, öğrencilere karşı daha insancıl tutumlara sahip olduklarını bulmuşlardır. Bu araştırmada öğretmenin öğrencinin öğrenmesi üzerindeki etkisine ilişkin algısının yalnızca dışsal koşulların etkisini algılamaya bağlı olmadığı ya da onunla güçlü bir ilişkisi olmadığı bulunmuştur. Yani bazı öğretmenler, sosyal ve ekonomik koşullara bakmaksızın, öğrenciler üzerinde sınırlı etkileri olduğuna inanırken; bazı öğretmenler de sosyal ve ekonomik koşulların önemli etkisine rağmen, hala öğrenci öğrenmesi üzerinde değişiklik yapabileceklerine inanmaktadırlar.

Woolfolk ve Hoy (1990), araştırmaları sonucunda *genel öğretim yetkinliği* ve *kişisel öğretim yetkinliği* gibi iki faktör ortaya çıktığını belirtse de Guskey ve Passaro (1994) her iki faktördeki maddelerin farklı bir şekilde ifadelendirildiğine dikkati çekmişlerdir. Kişisel yetkinlik faktöründeki maddelerde özne olarak 'ben' kullanılmış, maddeler olumlu ifadelendirilmiş ve içsel odaklı iken, öğretim yetkinliğinde özne olarak 'öğretmenler' kullanılmış, maddeler olumsuz ifadelendirilmiş ve dışsal odaklıdır. Bu yüzden Guskey ve Passaro (1994), Gibson ve Dembo (1984) ve Woolfolk

ve Hoy (1990) tarafından önerilen *kişisel yetkinlik* ve *öğretim yetkinliği* ile içsel-dışsal boyutlar arasındaki farklılıkları incelemeye karar vermişlerdir. 283 deneyimli sınıf öğretmeni ve 59 öğretmen adayı Gibson ve Dembo'nun (1984) öğretmen yetkinliği ölçeğinin değiştirilmiş formunu (bazı maddeler öğretim-içsel ya da kişisel-dışsal olarak yeniden yazılmıştır) yanıtlamışlardır. Araştırmacılar, araştırma sonucunda yetkinliğin iki farklı boyutu olduğunu doğrulamışlar. Önceki araştırmalara (Gibson ve Dembo; Woolfolk ve Hoy, 1990) zıt olarak bu boyutlar kişisel ve öğretim yetkinliği ayrımından ziyade, içsel-dışsal ayrımına karşılık gelmektedir. Bu farklılığın nedenlerini daha önceki çalışmalarda birinci faktördeki (kişisel yetkinlik) maddelerin içsel, ikinci faktördeki (öğretim yetkinliği) maddelerin ise dışsal yönelimde olmasıyla açıklamışlardır. Yani bu araştırmacılar tarafından vurgulanan kişisel yetkinlik ve öğretim yetkinliği ayrımı içsel-dışsal ayrımının bir sonucu olarak yapılmış ve sonuçları yorumlamalarında karışıklık meydana gelmiştir.

Öğretmen yetkinliği ile ilgili araştırmalar sürekli olarak iki farklı boyut ortaya koymaktadırlar. Genellikle araştırmacılar arasında ilk faktörün kişinin öğretmen olarak yeterliği ile ilgili olan *kişisel öğretim yetkinliği* olduğu konusunda bir görüş birliği vardır. İkinci faktör ise anlam olarak henüz açıklık kazanmamıştır ve genellikle *genel öğretim yetkinliği* olarak adlandırılmaktadır. Bazı araştırmacılar (Gibson ve Dembo, 1984; Soodak ve Podell, 1996; Riggs ve Enochs, 1990), ikinci faktörün (genel öğretim yetkinliği) Bandura'nın yetkinlik kuramındaki *sonuç beklentisine* karşılık geldiğini belirtmektedirler (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Bununla birlikte daha önce de vurgulandığı gibi, Bandura (1986), sonuç ve yetkinlik beklentisinin farklı yapı ve kavramlar olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla, öğretmen yetkinliğinin ikinci faktöründe yer alan maddeler genelde öğretmenlerin etkisini değerlendirmeyi amaçladığından sonuç beklentisi anlamına gelmemektedir.

Yukarıda sonuçları özetlenen araştırmalarda sonuç beklentisi yetkinlik beklentisi olarak algılanmış ve genel öğretim yetkinliği adı verilmiştir. Halbuki Bandura'nın da belirttiği gibi sonuç beklentisi yetkinlik beklentisiyle aynı anlama gelmemektedir. Imants ve De Brabander (1996) da genel öğretim yetkinliğinin sonuç beklentisi olarak görülmemesi gerektiğini ve kişisel öğretim yetkinliğinin ise Bandura'nın yetkinlik beklentisi kavramıyla güçlü bir ilişkisi olduğunu vurgulamaktadırlar. Ayrıca, bu araştırmacılar, sonuç beklentisi ile genel öğretim yetkinliğinin Bandura'nın yetkinlik kuramının özünü oluşturmadığı sonucuna varmaktadırlar. Benzer biçimde Raudenbush, Rowen ve Cheong (1992) sonuç beklentisinin önemini

görmezden gelmemekle birlikte yetkinlik ve sonuç beklentisinin aynı şeyler olmadığını; öğretmenin istenen düzeyde bir öğretim performansı oluşturma konusunda kendi yeteneğini algılamasına yani yetkinlik beklentisine odaklanmak gerektiğini belirtmektedirler.

Bu nedenle öğretimin herhangi bir alanında öğretmenin yetkinlik beklentisini ölçmeyi amaçlayan ölçümlerde söz konusu alana ait davranışlara ilişkin öğretmenlerin kendilerini yetkin hissedip hissetmediklerini belirleyecek maddeler yazılması, davranışın sonucunu tahmin etmeye ilişkin olan sonuç beklentisinin bu ölçüme dahil edilmemesi gerekmektedir. Böylece gerçekten ölçülmek istenen şey, davranışın doğuracağı sonuca ilişkin tahminler değil, öğretmenin o konu alanını öğretmeye ilişkin yetkinlik inançları olacaktır.

Öğretmen Yetkinliğinin Öğretmene Bağlı Ve Öğretmenin Dışındaki Değişkenlerle İlişkisi

İlgili araştırmaların incelenmesinden ortaya çıkan sonuç, çalışılmaya başlandığından beri öğretmen yetkinliğinin gerek ölçümünde ve gerekse farklı değişkenlerle ilişkisi açısından incelenmesinde çarpıcı bir gelişimin olduğudur. Örneğin, 1990'lara kadar araştırmacılar öğretmen yetkinliğini çeşitli konu alanlarına göre değişmez bir yapı olarak incelemişler. Özellikle 1990'larda araştırmacılar öğretmen yetkinliğini bağlama özgü bir kavram olarak incelemeye başlamışlardır. Öğretmen yetkinliği fen bilgisi öğretim yetkinliği, sınıf yönetimi yetkinliği gibi değişik konu alanları için farklı bir şekilde ele alınmıştır. Örneğin, görevin türü (öğrenciye, diğer öğretmenlere ve okula yönelik görevler) ve görevli kişinin pozisyonu (öğretmen ya da müdür) arasındaki ilişkiyi inceleyen Imants ve De Brabander (1996), kendini yetkin görmenin bağlama özgü olduğunu ve o anda yürütülmekte olan görevlere göre değiştiğini göstermişlerdir.

Öğretmen yetkinliği bağlama özgüdür. Belirli ortamlarda, belirli öğrencilere belirli konuları öğretmede kendini yetkin hisseden öğretmenlerin farklı koşullar altında daha az yetkin ya da daha yetkin hissetmeleri beklenebilmektedir (Tschannen-Moran ve ark., 1998: 227-228).

Yukarıdaki alıntıdan da anlaşılacağı gibi öğretmen yetkinliği bağlama özgü bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Öğretmen yetkinliğinin öğretmenin kendi içindeki ve öğretmenler arası bazı değişkenlere göre incelenmesi bu

alandaki bir diğ er geliş imdir. Bu bakış açısı öğretmen yetkinliğ inin bir yapı olarak daha incelikli olarak anlaş ılmasında araşt ırmacılara yardım etmiştir. Bu tür araşt ırmalardan birinde Benz, Bradley, Alderman, ve Flowers (1992), öğretmen adayları ve deneyimli öğretmenlerin 15 örnek olay ile temsil edilen tipik öğ retim görevlerini gerçekleşt irmedeki etkililiğ ini karşı laşt ırmış lardır. Öğ retmenler arası faktörlerden biri olan deneyim, öğretmenin kendi içindeki faktörlere aracılık etmektedir. Buna göre, öğretmen adayları ve öğ retim elemanları öğrenc i motivasyonu ile ilgili örnek durumlarda kendilerine deneyimli öğretmenlerden daha fazla güvenmektedirler. Öğ retmen adayları ise dersleri planlama, değ erlendirme gibi daha çok bilgi temelli örnek durumlarda kendilerine deneyimli öğretmenlerden daha az güvenmektedirler. Sosyalizasyon açısından sınıf öğretmenleri, aday öğretmenler ve öğ retim elemanlarına kıyasla kendilerini daha az etkili hissetmektedirler. Bu bulgular, özellikle öğretmen adayları ve üniversite öğ retim elemanları için gerçek sınıf yaşamından uzak olmaya ve sınıf öğretmenleri için ise güdüleme stratejileri konusunda yeterli eğitim almamaya bağ lanabilmektedir.

Benzer olarak, Ross, Cousins, ve Gadalla (1996), öğretmenin performans beklentisinin bir öğ retim durumundan diğ erine değ iş ip değ iş mediğ ini, eğer değ iş iyorsa öğretmenin kendisine bağ li iç sel değ iş kenlerin etkisinin tüm öğretmenlere göre değ iş mez olup olmadığ ını ortaya koymayı amaçlamış lardır. Bu araşt ırma sonuçları öğretmen yetkinliğ inin genel bir beklentiden ziyade spesifik oldu ğ unu, çünkü öğretmenin kendine ait değ iş kenlere göre değ iş tiğ ini göstermiştir. Öğ retmen yetkinliğ i puanlarındaki öğ retmene bağ li değ iş kenlere yüklenen varyansın oranı % 21 dir. Öğ retmene bağ li değ iş kenlerden üç ü olan 'geç miş başarıyla ilgili duygular', 'iyi hazırlanmış olmak' ve 'öğ retmenlik meslek bilgisi' öğretmen yetkinliğ i ile korelasyon göstermesine rağmen, öğretmenin öğrenc inin dersle ilgili oluş algıları (öğ retmene bağ li olmayan değ iş ken) da önemli bir yordayıcıdır. Yani öğ retmene bağ li faktörler, tüm öğretmenler için etkili olmamakta ve bu etkide öğretmenin dış ındaki faktörler de belirleyici olmaktadır. Öğ retim görevleri, değ iş ik konu alanlarındaki öğretmenler üzerinde farklı etkilere sahiptir. Örneğ in, İngilizce, sosyal ç alış ma ve resim/sanat alanında öğ retim yapanlar geç miş başarılarından daha çok etkilenirken, araşt ırmacıların beklentisinin tersine matematik ve fen bilgisi alanlarındaki öğretmenler için aynı etkinin varlı ğ ından söz edilmemektedir.

Sınıf Yönetiminde Öğretmen Yetkinliği

Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmada sınıf organizasyonu ve öğretim yönetiminin yanı sıra, öğrenci davranışlarının, özellikle de istenmeyen ya da uygun olmayan davranışların yönetimi, öğretmenler için çaba gerektiren konulardan birisi olarak nitelendirilmektedir.

Öğrenme ortamına uymayan öğrenci davranışları, öğretmeni ve sınıftaki diğer öğrencileri olumsuz bir şekilde etkilemekte (Freiberg, Stein, ve Huang, 1995), öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini zorlaştırmaktadır (Lund, 1996). Bununla beraber, etkili bir şekilde yönetilen sınıfta, öğrenme etkinliklerine daha çok zaman ayrılmakta ve öğrenciler zamanlarını aktif bir şekilde öğrenme görevlerine odaklaşarak geçirmektedirler (Wilks,1996).

Bandura (1997), öğretmenlerin öğretim konusundaki yetkinlik duygularının konu alanlarına göre değiştiğini ifade etmektedir. Buna göre bir öğretmen matematik öğretiminde yüksek yetkinliğe sahip olabilmekte, fakat dil öğretiminde kendini aynı yetkinliğe sahip görmeyebilmektedir. Bandura'nın görüşleriyle tutarlı olarak Emmer ve Hickman (1991), kendini yetkin görmenin kendine saygı ve benlik kavramına göre daha spesifik bir yapı olduğunu iddia etmektedir. Çünkü yetkinlik daha genel bir kendini değerlendirme değil, yetenek ya da yeterlik hakkındaki kendilik algılamasıdır.

Bu yüzden, Emmer ve Hickman (1991), sınıf yönetimi ve disiplin konusundaki yetkinliğin, öğretmen yetkinliğinin diğer boyutlarından farklı olup olmadığını incelemişler, sınıf yönetimi ve disiplin alanındaki yetkinliğin öğretmen yetkinliğinin diğer türlerinden farklı olduğunu bulmuşlardır. Ölçek çalışması sırasında ortaya çıkan alt ölçekler kabul edilebilir düzeyde içsel tutarlılığa ve test tekrar test güvenilirliğine sahiptir. Sınıf yönetiminde yetkin olma ve öğretim alanında kişisel yetkinliğe sahip olma, olumlu stratejileri tercih etmeyle pozitif bir korelasyon göstermektedir. Düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin öğrencilerini eleştirme olasılıkları daha yüksek olmakta, öğrenciler yanlış yanıt verdiklerinde ısrarcı olmamaktadırlar. Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler doğru yanıtlardan sonra övgü verme eğilimindedirler. Bu araştırma sınıf yönetiminin öğretim yetkinliği ile yakın ilişkisi olmakla birlikte, ayrı bir alan olduğunu göstermiştir.

Böylece sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği, konu alanında yetkin hissetme ya da dersi iyi planlama gibi öğretimin değişik yönleriyle ilişkisi açısından incelenebilmektedir. Böyle bir çalışma Woolfolk ve arkadaşları

(1990) tarafından yapılmıştır. Araştırmacılar, yetkinliğin boyutları ile öğretmenlerin yönetim, kontrol ve öğrenci motivasyonuna karşı yönelimleri arasındaki ilişkileri incelemiştir. Kişisel yetkinliğin sınıf kontrolüne karşı daha insancıl tutumlara yol açtığı, öğretim yetkinliğinin ise problem çözmede öğrenci özerkliğini desteklemeye katkıda bulunduğu görülmüştür. Kısacası daha yüksek kişisel ve genel öğretim yetkinliği öğrencilere güven duyma, sınıf problemlerini çözmede öğrencilerle sorumluluğu paylaşma ve denetleyici olmama eğilimi ile sonuçlanmıştır.

Öğretmenler sınıfı iyi yönetebildiklerinde kendilerini daha çok yetkin hissetmekte ve aynı zamanda öğrencinin öğrenmesini desteklemektedirler. Sonuçlar, öğretmenlerin sınıf yönetimi becerileri ile öğrencilerin başarısı arasında olumlu bir ilişki olduğunu göstermiştir. Sınıflarının pürüzsüz bir biçimde işlediğine tanıklık etme ve sınıflarını okulun beklentileri doğrultusunda eğitme öğretmenlerin yetkinlik duygusunu desteklemektedir. Bu araştırmada görüldüğü gibi yüksek bir yetkinlik duygusuna sahip olma yalnızca öğrenci başarısına katkıda bulunmakla kalmamakta, aşağıdaki araştırmada da görüleceği gibi aynı zamanda öğretmenin öğrenciyi değişik psikolojik yardım birimlerine havale etmesini de belirlemektedir.

Hughes, Barker, Kemenoff, ve Hart (1993), öğretmenlerin öğrencilerin problem davranışları için kullandıkları nedensel yüklemelerini, problem üzerindeki kontrol algılarını ve öğretmenin okul dışındaki yardım servislerine öğrencileri gönderme kararlarında yetkinliğin rolünü incelemiştir. 55 ilkökul öğretmeni kronik davranış problemleri ile ilgili 12 hipotetik duruma ilişkin seçimlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerle problem davranışlar hakkındaki nedensel yüklemeleri, problem üzerindeki kontrolleri, problemi çözme ve müdahale seçimlerindeki yetkinlikleri konusunda görüşme yapılmıştır. Nedensel yüklemeler, akademik problemler hariç öğretmenlerin müdahale kararlarını yordamamıştır. Bir başka deyişle, eğer öğrenci zayıf bir akademik performansa sahipse ve bu problem çocuğun zihinsel yeteneğine yüklenmişse, öğretmenler öğrenciyi okul dışı servislere gönderme eğilimindedirler. Yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler öğrenciyi dışarıya gönderme ya da konsültasyon yerine problemlerle kendileri baş etme eğilimindedirler. Yani yetkinlik özellikle yardım arama yerine problemi kendi başına çözme biçiminde kendini göstermektedir.

Öğretmenin yetkinlik beklentisi, sınıf yönetim biçimlerini, özellikle de öğrencilerin istenmeyen davranışlarıyla başa çıkmalarını etkilemektedir. Öğretmenler düşük yetkinlik beklentisine sahip olduklarında, sınıflarını yönetme konusunda kendi yeteneklerine güvenmemekte, yaramazlık

yaptığında sınıf önünde onları utandırma, problemlili öğrencileri arkadaşlarından izole etme kullandıkları yöntemler arasındadır.

Buna karşıt olarak yüksek yetkinlik düzeyindeki öğretmenler, öğrencileri hakkında daha az olumsuz yorumlarda bulunma eğilimindedirler. Gözlemler sırasında bu öğretmenlerin sınıf yönetimi tekniği olarak utandırma ve dışlama gibi stratejileri kullanmadıkları görülmüştür. Ayrıca bu öğretmenler arkadaşça ve rahat bir sınıf atmosferi yaratabilmişlerdir. Sınıfta istenmeyen davranışlarla karşılaştıklarında olumsuz duygular yaşamaksızın sakin ve doğrudan onunla başa çıkma yolunu seçmektedirler. Öğrencilerin kurallara uymamasını kendi otorite ya da güçlerine meydan okuma olarak görmemektedirler. Öğrenci davranışlarını düzeltmek istediklerinde geri bildirimlerini doğrudan ya da belirli bir davranışa ilişkin olarak ifade etmektedirler. Yüksek yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler 'bir ön sıraya geç ve orada otur', 'seni dersten sonra görmek istiyorum', ya da 'eğer beni dinlemezsen, bu konuyu anlayamazsın' gibi düzeltici ve doğrudan yorumlar kullanmaktadırlar.

Bu araştırma, düşük ve yüksek yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıf yönetimine yaklaşımları hakkında genel bir çerçeve sağlamakta, yüksek ve düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerde görülme olasılığı olan davranış biçimlerinin ne olacağı konusunda bir fikir vermektedir.

Benzer bulgular Atıcı (1999) tarafından yapılan ve İngiltere ve Türkiye'deki ilköğretim öğretmenlerinin sınıf yönetimiyle ilgili yetkinlik beklentilerini ve sınıf yönetimi stratejilerini inceleyen araştırmada da elde edilmiştir. İki aşamadan oluşan bu araştırmanın ilk aşamasında 73 Türk ve 51 İngiliz öğretmen Sınıf Yönetiminde Yetkinlik Ölçeğini yanıtlamışlardır. Bu ölçekten aldıkları puanlara göre 6 yüksek (3 Türk, 3 İngiliz), 6 düşük (3 Türk, 3 İngiliz) yetkinlik düzeyindeki öğretmen araştırmanın ikinci aşaması olan gözlem ve görüşme için seçilmişlerdir. Bu öğretmenler sınıflarında her biri eşit sürede olmak üzere ve farklı zamanlarda 3 defa, istenmeyen davranışlarla başa çıkmada kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla sistematik bir gözlem formu kullanılarak gözlenmişlerdir. Ayrıca gözlemler sırasında öğretmenlerin sınıf yönetim tarzlarıyla ilgili notlar alınmış ve gözlemlerden sonra aynı öğretmenlerle bu konuda görüşme yapılmıştır. Her iki ülke öğretmenleri tarafından kullanılan sınıf yönetimi stratejileriyle ilgili sonuçlar, bu makalenin konu alanında olmadığı için burada verilmemiştir. Ancak öğretmenler yetkinlik değişkenine göre incelendiğinde, yetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmenlerin önleyici ve olumlu yöntemleri (teşvik, mizahi dokunma) daha çok kullandıkları, davranışlarında kararlı ve tutarlı

davranışları onlarda öfke ve sıkıntı yaratmakta, cezalandırıcı disiplin yöntemleri kullanma eğiliminde olmaktadır ve öğrenci gelişiminden çok konu alanına odaklanmaktadır.

Öğretmen yetkinliğini inceleyen araştırmacılar arasında yüksek ve düşük yetkinliğe sahip öğretmenlerin sınıftaki davranışlarını karşılaştırma yönünde bir eğilim vardır. Böyle bir araştırmada Melby (1995) yetkinlik düzeyi düşük ve yüksek öğretmenlerin öğrenci davranışlarıyla ilgili düşünce, duygusal tepki, beklenti ve davranış yönetimi stratejilerinde farklılık olup olmadığını incelemiştir. Los Angeles'taki 21 okuldan 289 ilkokul öğretmenin yetkinlik ölçeğinden aldıkları puanlara göre 4 düşük ve 4 yüksek yetkinliğe sahip toplam 8 öğretmen sınıf ortamlarında gözlenmek ve daha sonra görüşme yapılmak üzere seçilmiştir. Nitel veri toplamanın amacı yetkin ve yetkin olmayan öğretmenlerin hiperaktif ve saldırgan öğrenci davranışlarının nedenleri, istenmeyen davranışlara duygusal tepkileri, zor durumları analiz etme ve başa çıkma stratejileri konusundaki kararları açısından nasıl farklılaştıklarını ortaya koymaktır. Düşük yetkinlik grubundaki öğretmenlerin istenmeyen davranışlar karşısında sıkıntı ve öfke yaşadıkları, cezalandırıcı ve baskıcı bir disiplin biçimini kullanma eğiliminde oldukları, mesleki rollerini yasaklayıcı olarak gördükleri, öğrencinin gelişiminden çok konu alanına önem verdikleri ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte güçlü bir yetkinlik duygusuna sahip öğretmenler daha etkili, iyimser, güvenli, duygusal olarak sakin, istenmeyen davranış karşısında sıkıntıya düşmeyen ve öğrencilerin içsel motivasyonlarını otoriter kontrolden ziyade ikna edici yöntemlerle teşvik eden bir özelliğe sahiptirler.

Öğretmen yetkinliğini Bandura'nın (1977) kendini yetkin görme kuramına göre inceleyen kişilerden olan Ashton ve Webb (1986) yetkinlik beklentisinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl etkilediği, sınıf yönetiminde kullanılan yöntemler ve sınıfta uygulanan öğretim biçimleri konusunda bir araştırma yapmışlardır. Dört yüksek ve 4 düşük yetkinliğe sahip ortaokul ve lise öğretmeni sınıf ortamlarında 3 defa ve toplam 10 saat gözlenmişlerdir. Ayrıca bu öğretmenlerle ve bunlardan başka 23 ortaokul öğretmeniyle etnografik görüşme yapılmıştır. Sonuçlar, bazı benzerlikler olsa da belirli bir yetkinlik grubunda yer alan öğretmenler tarafından kullanılan yöntemlerde farklılıklar olduğunu ve bu konuda bazı genellemeler yapılabildiğini göstermiştir. Düşük yetkinlik düzeyine sahip öğretmenler belirli sınıf yönetimi stratejilerini daha büyük oranda kullanmakta, sınıflarını bir çatışma ortamı olarak tanımlamakta ve sınıf kontrolü onların birincil amaçları içinde yer almaktadır. Öğrenciler istenmeyen davranışlar

oldukları; olumsuz (bağırma, azarlama, eleştirme) ve aktif stratejilerin (problem olduktan sonra çözüm arama) ise düşük yetkinlik grubundaki öğretmenler tarafından daha sık kullanıldığı görülmüştür.

SONUÇ

Öğretmen yetkinliğini ölçmede Bandura'nın (1997) önerdiği, 'duruma özgü madde ya da tanımlamalar yazma' en uygun yaklaşımlardan birisidir. Sınıf yönetiminde öğretmen yetkinliği verilen koşullar içerisinde öğretmenin öğrenci davranışını değiştirebileceği ya da yönetebileceği konusunda kendi yeteneği hakkındaki inançları anlamına gelmekte ve öğretim alanındaki yetkinlikten farklı bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır.

Öğretmenin belirli bir konu alanında ya da sınıf yönetiminde kendini yetkin hissetmesinin sınıftaki davranışlarına nasıl yansıdığını incelemek amacıyla yetkinlik açısından düşük ve yüksek gruptaki öğretmenleri seçerek onları gözlemek ve görüşme yapmak, bu konuda izlenen yaygın bir araştırma stratejisidir. Böyle bir yaklaşım öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtlardan çıkan sonuçlarla, gerçek sınıf ortamındaki davranışlarını karşılaştırma fırsatı vermekte, yüksek ve düşük yetkinlik düzeyindeki öğretmenlerde görülen karakteristik özellikleri saptamaya yardım etmektedir. Özellikle yüksek yetkinlik grubundaki öğretmenlerin tipik sınıf içi davranışları hakkında ipuçları sağlayarak yetkinliği düşük öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini yükseltmede hangi noktalara dikkat etmek gerektiği fikrini vermektedir.

Öğretmen yetkinliği olumlu bir sınıf disiplinine sahip olma ve verimli bir öğrenme ortamı yaratmada en güçlü belirleyicilerden biri olarak tanımlanmaktadır. Çünkü yüksek yetkinliğe sahip öğretmenler önleyici, uzun süreli ve olumlu stratejileri daha sıklıkla kullanmakta, bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrenciler zamanlarının çoğunu öğrenmeyle ilgili görevlere yoğunlaşarak geçirmektedirler.

Öğretmenin sınıf içi davranışlarını belirlemede önemli bir role sahip olduğu araştırmalarla ortaya konulan öğretmen yetkinliğinin ülkemizde de hem nicel hem de nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı araştırmalarla, yetkinliğin gelişmesini etkileyen faktörler, sınıf yönetimi ile konu alanındaki yetkinlik ilişkisi açısından incelenmesinde yarar vardır. Özellikle yetkinliği düşük olan öğretmenler için eğitim programlarının düzenlenmesini konu alan deneysel araştırmalar yapılması yoluyla daha olumlu ve verimli bir öğrenme ortamının yaratılmasına katkıda bulunulacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986) Making A Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement. London and New York: Longman.
- Atıcı, M. (1999). An exploration of the relationships between classroom management strategies and teacher efficacy in english and turkish primary school teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Leicester Üniversitesi.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change . Psychological Review. 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986) Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. Educational Psychologist. 28, 117-148.
- Bandura, A. (1997) Self-Efficacy: The Exercise of Control. New York: W.H. Freeman and Company.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, M. & Flowers, M. (1992) Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. Journal of Educational Research. 85 (5), 274-286.
- Doyle, W. (1986) Classroom organisation and management. Handbook of Research on Teaching. (3rd Ed.) 392-431.
- Emmer, E.T. & Hickman, J. (1991) Teacher efficacy in classroom management and discipline. Educational and Psychological Measurement. 51, 755-765.
- Freiberg, H. J., Stein, T. A. & Huang, S. (1995) Effects of a classroom management intervention on student achievement in inner-city elementary schools. Educational Research & Evaluation. 1 (1), 36-66.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984) Teacher efficacy: A construct validation. Journal of Educational Psychology. 76 (4), 569-582.
- Guskey, T. R. & Passaro, P. D. (1994) Teacher efficacy: A study of construct dimensions. American Educational Research Journal. 31 (3), 627-643.
- Hoy, W.K. & Woolfolk, A.E. (1993) Teachers' sense of efficacy and the organisational health of schools. The Elementary School Journal. 93 (4), 355-372.
- Hughes, J.N., Barker, D., Kemenoff, S. & Hart Michelle (1993) Problem Ownership, Causal Attributions, and Self-efficacy as Predictors of Teachers' Referral

- Decisions. Journal of Educational and Psychological Consultation. 4 (4), 369-384.
- Imants, J. & De Brabander, C. (1996) Teachers' and principals' sense of efficacy in elementary schools. Teaching and Teacher education. 12 (2), 179-195.
- Lund, R. (1996) A Whole-School Behaviour Policy. London: Kogan Page.
- McNamara, S. & Moreton, G. (1995) Changing Behaviour: Teaching children with emotional and behavioural difficulties in primary and secondary classrooms. London: David Fulton Publishers.
- Melby, L. C. (1995) Teacher Efficacy and Classroom Management: A study of Teacher Cognition, Emotion, and Strategy Usage Associated With Externalising Student Behaviour. Ph.D. dissertation., Los Angeles: University of California.
- Newmann, F. M., Rutter, R. A. & Smith, M. S. (1989) Organisational factors that affect school sense of efficacy, community and expectations. Sociology of Education. 62, 221-138.
- Raudenbush, S., Rowen, B. & Cheong, Y. (1992) Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teacher. Sociology of Education, 65, 150-167.
- Riggs, I. & Enochs, L. (1990) Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. Science Education. 74, 625-638.
- Ross, J.A., Cousins, J.B. & Gadalla, T. (1996) Within-teacher predictors of teacher efficacy. Teaching and Teacher Education 12 (4),385-400.
- Soodak, L. & Podell, D. (1996) Teaching efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. Teaching and Teacher Education. 12, 401-412.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A. & Hoy, W.K. (1998) Teacher efficacy: its meaning and measure. Review of Educational Research. 68 (2), 202-248.
- Wilks, R. (1996) Classroom management in primary schools: a review of the literature. Behaviour Change. 13 (1), 20-32.
- Woolfolk, A. E. & Hoy. W. K. (1990) Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. Journal of Educational Psychology. 82 (1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990) Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. Teaching & Teacher Education. 6 (2), 137-148.