

ÖĞRETMEN YETERLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Ali Murat SÜNBL
Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Coşkun ARSLAN
Selçuk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Bu araştırmada “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nin Türkçe’ye uyarlama güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmış ve ölçeğin güvenirlik katsayısı 0,74 olarak bulunmuştur. Araştırmanın ölçeği, Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 12 ilköğretim okulundaki 227’si bayan ve 182 erkek olmak üzere toplam 409 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyeti, mesleki kıdemi, branşı, çalıştığı okul düzeyi ve öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri bağımsız değişkenleri açısından öğretmenlik yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi, çalıştığı okul düzeyi ve görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri açısından manidar farklılıklar bulunmuştur. Öğretmenlerin branşı açısından ise anlamlı bir fark bulunmamıştır.

ANAHTAR KELİMELELER

Yeterlik, öğretmen yeterliği, öğretmen yeterlik ölçeği

A RESEARCH ON TEACHER SELF-EFFICIENCY SCALE DEVELOPMENT

Ali Murat SÜNBL
Selçuk University, Faculty of Education

Coşkun ARSLAN
Selçuk University, Faculty of Education

In this study the adaptation of “Teachers’ Self-Efficacy Scale” into Turkish and its reliability has been studied, and the reliability co-efficiency has been found out to be 0.74. The “Teacher Self-Efficacy Scale” has been applied Directorate to 227 females and 182 males, a total of 409 teachers at 12 Schools of the National Education Ministry Konya. In the study gender, seniority, areas of specialty, level of the workplace, school district are taken as independent variables, whereas teacher efficiency perceptions are taken as dependant variables. According to results of the study, a significant and meaningful difference between gender, seniority, level of the workplace, and school district emerged. Considering the area of the specialty there was not any significant difference.

KEYWORDS

Self-efficacy, teacher self-efficacy, teacher self-efficacy scale

1. GİRİŞ

Eğitimin yürütülmesinde temel işleve sahip öğretmenlerin gelişmelerle tutarlı bir şekilde yetiştirilmesi sorununun birçok araştırmaya konu olduğu gözlenmektedir. Artık öğretmen eğitiminde zamanla değişen ve çeşitlenen yeterliliklerin varlığı iyiden iyiye kendini hissettirmektedir (Budak ve Demirel, 2003). Öğretmenin kişisel özellikleri, öğrenme etkinliklerinin yöneticisi olarak yeterliliği, öğrenme sürecini izleme ve ders vermedeki yeterliliği, özgeçmişi, öğrenci ve diğer bireylerle ilişkileri sınıftaki başarısını etkiler (Güçlü, 2002).

İçinde bulunduğumuz çağda nitelikli insan yetiştirmek çok önemli hale gelmiştir. Bu yetiştirme çabası içerisinde en önemli görev tabi ki öğretmene düşmektedir. Gibson ve Dembo'ya göre (1984) yeterli duygusu yüksek olan öğretmenler, düşük olan meslektaşlarına kıyasla öğrenme-öğretme etkinlikleri için daha fazla çaba sarf etmekte, öğrenme hedefleri doğrultusunda öğrencilerine daha fazla yardımcı olmaktadır. Buna karşın yeterli duygusu düşük olan öğretmenler ise öğretim sürecinde öğrencilere yönelik daha olumsuz davranışlarda bulunmakta ve öğretim etkinliklerinden vazgeçme eğiliminde olmaktadırlar. (Akt. Bandura, 1993). Öğretmenlerin yeterli duygusunun öğrenme ve öğretime faaliyetlerinin başarılı olması ve öğrencilerin öğrenmeye motive edilmesi açısından çok önemli olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bireyleri yetiştirme görevi bulunan öğretmenin de yeterli eğitim-öğretim anlayışına, bilgisine ve tutumuna sahip olması gerekmektedir.

Bir kişiye, görevinin gerektirdiği belirli bir rolü oynayabilme gücü kazandıran özellikler olarak tanımlanan yeterlik tüm meslekler için söz konusudur. Çünkü mesleklerin gelişip, kendini yenilemelerinde yeterlik önemli bir unsurdur (Kuran,2002).

Bandura'ya göre, yeterli bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısına denir (Senemoğlu, 1997). Ona göre yeterli duygusu bilişsel mekanizmalar tarafından düzenlenen ve oluşturulan bir davranıştır (Leysler, Wertheim, 2002).

Gibson ve Dembo (1984), Öğretmen yeterliliklerini, kişisel öğretmen yeterliliği ve genel öğretmen yeterliliği olarak ikiye ayırmıştır. Kişisel öğretmen yeterliliği Bandura'nın kendilik yeterliği teorisine dayanır ve bir öğretmenin becerileri hakkındaki inançları ile ilgilidir. Genel öğretmen yeterliliği ise; Bandura'nın bir dereceye kadar bireyin eğitim, zeka, aileden aldığı eğitimde öğrendiği çevreyi kontrol edebilme düzeyleri ile ilgili bireysel inançları ile ilgili olan sonuçsal beklenti kavramı ile ilişkilidir. Böylece öğretmenlerin yeterlilik inançları sınıf dışındaki faktörlerin ve kişisel etkilerin algılanmasının toplamından oluşur. (Akt. Milson, Mehlig, 2002). Kişisel yeterlik duygusunun temelinde öğretmenin mesleki

yeterliliğini kişisel anlayışa dayandırması ve kendisini olumlu olarak algılaması yatarken, genel öğretmen yeterliğinin temelinde öğretmenin mesleki yeterliğini bilgi ve becerisine dayandırması, yetersizliğin nedenini de çevresel koşullara dayandırması yatmaktadır (Celep,1998).

Yükseköğretim kurulunun Milli eğitimi geliştirme projesi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi çalışmaları kapsamında hazırlanan öğretmen yeterlik listesinde öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlilikler 4 ana başlık altında toplanmıştır (YOK, 1996). Bunlar;

1. Konu alanı ve Alan Eğitimine ilişkin yeterlilikler,
2. Öğretme-öğrenmesürecine ilişkin yeterlilikler (planlama, öğretim süreci, sınıf yönetimi, iletişim gibi),
3. Öğrencilerin öğrenmelerini izleme, değerlendirme ve kayıt tutma ile ilgili yeterliliklerdir,
4. Tamamlayıcı mesleki yeterliliklerdir.

Öğretmen yeterliğini arttırmak için öğretmenler öğrencilerin eğitimi için etkili olabilecek şekilde davranabileceklerine inanmalıdır. Öğretmenler öğrencilere sundukları ve sergiledikleri rollerinde etkili olup olmadıkları konusunda kararları ve kapasitelerini tanımlamalıdır. Bu kararlar, öğretmenin yeterlik duygusunun ortaya çıkmasını ve varolan yeterlik duygusunun artmasını sağlamak için neler yapabilecekleri üzerine odaklaşmalıdır (Enderlin-Lampe, 2002).

Bu çalışmada, Schwarzer (1992) tarafından geliştirilmiş olan “Teacher Self-Efficacy Scale”, “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” Türkçe’ye uyarlanmış ve ilköğretim düzeyinde derslere giren öğretmenlerin yeterlilikleri cinsiyet, mesleki kıdem, branş, okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okul düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Öğretmen Yeterlik ölçeğinin orijinal İngilizce metni önce Türkçe’ye çevrilmiş daha sonra geçerlik açısından faktör analizi, güvenilirlik açısından da ölçeğin iç tutarlığı incelenmiştir. Bu çalışmanın ikinci boyutunda ise öğretmenlerin yeterliklerine ilişkin bulgulara survey yöntemle ulaşılmıştır.

Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Konya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarındaki öğretmenler oluşturmaktadır. Bu çalışmanın

örnekleminin belirlenmesinde oransız küme örnekleme yaklaşımı kullanılmıştır (Karasar, 1996). Bu amaçla, Konya ilinde bulunan tüm ilk öğretim okullarının isimleri ayrı ayrı kağıtlara yazılmış, tesadüfi (random) yolla 12 ilköğretim okulu seçilmiştir. Bu 12 okuldaki toplam 309 öğretmen örnekleme alınmıştır. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 227'si erkek 182'si bayandır.

Veri Analiz Teknikleri: Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde ölçeğin içerisindeki maddeler için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, madde kalan ve madde toplam analizleri gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliği için faktör analizi, güvenilirliği için Cronbach Alfa teknikleri kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, Mesleki kıdem, okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenlerine göre öğretmen yeterliklerinin analizinde ise bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi tekniklerinden yararlanılmıştır.

3. BULGULAR

Ölçeğe İlişkin Bulgular

Öğretmen yeterliği ölçeğinin İngilizce orijinali akademik olarak İngilizce eğitim görmüş bir, Eğitim Programları ve Öğretim alanından iki uzmana verilmiş, araştırmacıyla birlikte herkesin ayrı ayrı Türkçe formunu oluşturmaları istenmiştir. Elde edilen bu çevirilerin maddeleri karşılaştırılmış ve aynı çeviriye sahip maddeler belirlenmiştir. Bu maddelere, çevirilerinde fikir birliği sağlanamayan maddelerin farklı çevirileri de katılmış ve çeviri bu haliyle İngilizce bölümünden iki öğretim elemanına verilerek, İngilizceye çevirtilmiştir. İngilizce çeviriler orjinal ölçekle karşılaştırılmış ve benzerliklerine göre her maddeyi en iyi temsil eden çeviriye yer verilmiştir. Ölçek son halini almadan önce İngilizce ve Türkçe tüm formlar ölçme değerlendirme uzmanları ve araştırmacı tarafından incelenmiş ve çeviriler arasında büyük bir tutarlılık olduğu görülmüştür. Uzman görüşlerine dayalı olarak ölçeğin bu şekilde kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçek geliştirme sürecinde, ortalama, standart sapma, ranjı ve çarpıklık katsayıları belirlemiştir. Ölçeğin içerisindeki maddeler için aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış, madde kalan ve madde toplam analizleri yapılmıştır.

Bir ölçme aracının ya da ölçeğin geçerliliği, ölçmek istediği değişkeni ne derece ölçtüğüne ilişkindir. Ölçme aracının geçerliğini test etmede, daha çok kuramsal analizlerle yapılmaktadır (Reuterberg and Gustafsson, 1992). Bu kuramsal analizlerden biri kavramsal geçerlilik (yapı/model geçerliliği) testi olarak adlandırılmakta ve bir değişkeni ölçmek üzere geliştirilen soruların, o değişkeni ölçüp ölçmediğinin ya da o değişkenle ne derece ilişkili olduklarının kuramsal analizini öngörmektedir. Bir ölçeğin kavramsal geçerliliğinin sınanmasında en sık kullanılan yöntemlerden biri

faktör analizidir (Bacon, Sauer and Young, 1995).

Faktör analizi, değişkenler arasındaki korelasyonların, gözlenemeyen ortak faktörlerden kaynaklandığı varsayımına dayanmaktadır. Analiz, değişkenler arasındaki sapmaların daha az sayıdaki ortak faktörler tarafından açıklanması amacıyla gerçekleştirilir. Analizde çoğunlukla korelasyon matrisi kullanılmakta, değişkenler arasındaki korelasyonların yüksek olması durumunda, faktör sayısı az olmakta ve toplam varyansın daha büyük bir ortak bölümü açıklanabilmektedir.

Toplam 10 maddenin herbiri ölçek ile tutarlı bir sonuç ortaya koyması nedeniyle tüm maddelere faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,76 bulunmuştur. Bu sonucun literatür ve uzman görüşlerine göre yeterli olduğu söylenebilir (Murphy and Davidshofer, 1991). Bu sonuç faktör analizinin değişkenler için uygun olduğunu ortaya koymaktadır (Aiken, 1996).

Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında 0,30 ile 0,40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Neale ve Liebert, 1980). Bu çalışmada maddeler için 0,40 katsayısı kesme noktası olarak alınmıştır. Temel birleşenler faktör analizi ile gerçekleştirilen işlemler sonucu faktör yükünün 10 madde için 0,45 ile 0,66 arasında değiştiği görülmüştür. Elde edilen katsayıların hepsi 0,40 kesme noktasının üzerindedir. Bu sonuç ölçeğin tek boyutlu ve maddelerin birbirleri ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Faktör analizi, madde test korelasyonu ve güvenilirlik sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Güvenirliliğe İlişkin Bulgular: Bir ölçme aracının güvenilirliği çeşitli yöntemlerle hesaplanmakla birlikte, içlerinde en yaygın olanı ‘İç tutarlılık’ (internal consistency) yöntemidir. Ölçeğin uyarlanması bu yöntemde hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı kullanılmıştır. Cronbach alfa değeri, -1 ile 1 arasında değişen bir katsayıdır ve bu sayı 1’e yaklaştıkça ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğu düşünülmektedir. Hesaplanan güvenilirlik katsayısı .74 bulunmuştur. Ölçeğin Orjinal İngilizce formunun güvenilirliği Schwarzer ve Schmitz (1999) tarafından üç farklı ilköğretim okulu öğretmen grubu üzerinde test edilmiştir. Analizler sonucu “Öğretmen Yeterlik Ölçeği”nin (Teacher Self-Efficacy Scale) Cronbach alfa katsayısı .74 ile 0.83 arasında değerler bulunmuştur. Geçerlik, güvenilirlik ve faktör analizleri gerçekleştirildikten sonra her bir madde için madde kalan ve madde toplam tutarlılıkları hesaplanmıştır. Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon katsayıları 0,33 ile 0,50 arasında değişmektedir (Bkz. Tablo 1). Bu bulgular ölçeğin ve kapsamındaki her bir maddenin ölçeğin ölçmeyi amaçladığı özelliklerle aynı yönde ve tutarlı bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Öğretmen yeterlik ölçeği maddelerinin aritmetik ortalama, standart sapma, madde toplam ve faktör analizi sonuçları

Madde	Ortalama	Standart Sapma	Madde Test Korelasyonu	Faktör Yüğü
1	3.0683	.7913	.3295	0.453
2	3.5268	.6564	.4117	0.559
3	3.4512	.6625	.3980	0.532
4	3.5463	.7021	.3442	0.486
5	3.3341	.7220	.3974	0.541
6	3.2927	.7180	.4085	0.554
7	3.6024	.5979	.4416	0.599
8	3.3073	.7454	.4889	0.637
9	3.4537	.6951	.5069	0.659
10	3.4293	.6642	.3772	0.522

(Cronbach alfa = .74)

Öğretmenlerin Cinsiyet, Mesleki Kıdem, Okul Düzeyi ve Okulun Bulunduğu Yerleşim Yerine Göre Öğretmenlik Yeterliklerinin Karşılaştırılması

Öğretmenlerin cinsiyete göre öğretmen yeterliliği puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi t testi ile sınanmış ve sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Öğretmen Yeterliliği Puan Ortalamalarına Göre t Testi Tablosu

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	T	P
Erkek	227	33,43	3,90	3,420	,001*
Bayan	182	34,71	3,68		

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyete göre yeterlilik puan ortalamalarında anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir. Puan ortalamalarına bakıldığında bayan öğretmenlerin (34,71) erkek öğretmenlere (33,43) göre kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin branş değişkenine göre yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmenlerin Branşına Göre Öğretmen Yeterliliği Varyans Analizi Tablosu

Branş	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	238,49	9	26,49	1,804	,066
Gruplar İçi	5832,50	397	14,69		
Toplam	6070,99	406			

Tablo 3'e bakıldığında öğretmenlerin branş değişkeni açısından yeterlilik puan ortalamalarına göre anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur. Bu sonuç branş değişkeni açısından yeterlilik konusunda öğretmenlerin birbirlerine benzer olduklarının göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemine göre yeterlilik puanları varyans analizi testi ile test edilmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretmen Yeterliliği Varyans Analizi Tablosu

Kıdem	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	533,20	5	106,64	7,734	,000*
Gruplar İçi	5542,79	402	13,78		
Toplam	6075,99	407			

Öğretmenlerin kıdem değişkenine göre öğretmen yeterliliği puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. ($p < 0,05$). Bulunan bu farkın hangi kıdem grubu ya da gruplarından kaynaklandığını bulmak amacıyla Tukey testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmenlerin Kıdemine Göre Öğretmen Yeterliliği Tukey Tablosu

Kıdem	N	Kıdem	N	Ortalama Farkı	p
0-5 Yıl	134	6-10 yıl	90	-,1776	,990
		11-15 yıl	48	-1,998(*)	,017
		16-20 yıl	37	-1,301	,410
		21-25 yıl	45	-1,422	,227
		26 ve üstü	54	-3,273(*)	,000

6-10 yıl	90	11-15 yıl	48	-1,820	,067
		16-20 yıl	37	-1,124	,631
		21-25 yıl	45	-1,244	,443
		26 ve üstü	54	-3,096(*)	,000
11-15 yıl	48	16-20 yıl	37	,696	,956
		21-25 yıl	45	,576	,976
		26 ve üstü	54	-1,275	,511
16-20 yıl	37	21-25 yıl	45	-1,201	1,000
		26 ve üstü	54	-1,972	,127
21-25 yıl	45	26 ve üstü	54	-1,851	,133

Tablo 5'e bakıldığında 0-5 yıl kıdem düzeyi ile 11-15 yıl kıdem düzeyi, 0-5 yıl kıdem düzeyi ile 26 ve üstü kıdem düzeyi ve 6-10 yıl kıdem düzeyi ile 26 ve üstü kıdem düzeyi arasında anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Diğer kıdem grupları arasında ise anlamlı farklılıklar bulunamamıştır. Ortalama farkları incelendiğinde sonuçları 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları, 26 ve üstü kıdem düzeyindeki öğretmenlerin ise 6-10 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlerden kendilerini daha yeterli algıladıkları bulunmuştur.

Öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyi değişkenine göre yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Düzeyine Göre Öğretmen Yeterliliği Varyans Analizi Tablosu

Okul Düzeyi	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar Arası	1019,25	2	509,62	40,88	,000*
Gruplar İçi	5060,70	406	12,46		
Toplam	6079,96	408			

Yukarıdaki Tablo incelendiğinde öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyine göre, öğretmen yeterliliği puan ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farkın bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Farkın öğretmenlerin çalıştığı hangi okul düzeyleri arasında olduğunu bulmak amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7: Öğretmenlerin Çalıştığı Okul Düzeyine Göre Öğretmen Yeterliliği Tukey Tablosu

Okul düzeyi	Okul düzeyi	Ortalama Farkı	P
A	B	2,5473(*)	,000*
	C	6,3744(*)	,000*
B	C	3,8270(*)	,000*

Tabloda da görüldüğü gibi, A düzeyi okul ile B ve C düzeyi okul arasında, B düzeyi okul ile C düzeyi okul arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Ortalama farkları incelendiğinde A düzeyi okullardaki öğretmenlerin B ve C düzey okullardaki öğretmenlerden daha yeterli olarak kendilerini algıladıkları, B düzeydeki öğretmenlerin C düzey okuldaki öğretmenlerden daha yeterli algıladıkları bulunmuştur. Sonuçlardan da görüldüğü gibi okul düzeyi C den A'ya doğru gittikçe yeterli olarak algılama düzeyi de artmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyi varyans analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğretmen Yeterliliği Varyans Tablosu

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	506,71	2	253,35	18,45	,000*
Gruplar İçi	5573,25	406	13,72		
Toplam	6079,96	408			

Tablo 8'deki sonuca bakıldığında öğretmenlerin çalıştığı okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen yeterliliği puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunduğu görülmektedir ($p=0,05$) Bu sonucun hangi yönde olduğunu bulmak amacıyla tukey testi yapılmış ve sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Çalıştığı Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri Değişkenine Göre Öğretmen Yeterliliği Varyans Tablosu

Okulun Bulunduğu Yerleşim Yeri	Ortalama Farkı	p	
İl	İlçe	1,9234(*)	,000*
	Kasaba	2,7602(*)	,000*
İlçe	Kasaba	,8368	,513

Tablo 9’da da görüldüğü gibi, öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yerine göre İl merkezinde bulunan okuldaki öğretmenler ile ilçe ve kasabada bulunan okulda görev yapan öğretmenlerin yeterlilik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Puan ortalamaları incelendiğinde il merkezindeki okullarda görev yapan öğretmenlerin, ilçede ve kasabada bulunan okullarda görev yapanlara göre, kendilerini öğretmenlik açısından daha yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

4. TARTIŞMA VE YORUM

Bu araştırmada öğretmen yeterliği ölçeği Türkçe’ye uyarlanmış ve ilköğretim düzeyinde derslere giren öğretmenlerin yeterlilikleri cinsiyet, mesleki kıdem, yerleşim yeri ve okul düzeyi gibi değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırma bulgularına dayanarak 10 ifadeli ölçeğin Türkçe formunun dil eşdeğerliliğine sahip, güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu görülmüştür. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, farklı örneklemeler üzerinden ölçeğin güvenilirliğinin ve geçerliliğinin sınanması önerilmektedir.

Bu araştırmanın ikinci boyutunda gerçekleştirilen analizler sonucu, cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okulun bulunduğu yerleşim yeri ve okul düzeyleri açısından öğretmen yeterlikleri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Özelde bu farklılıklara bakıldığında: araştırmanın birinci bağımsız değişkeni olan cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenler ile bayan öğretmenlerin yeterlik puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre bayan öğretmenlerin kendilerini erkek öğretmenlere göre daha yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Yeterlik algısı, tamamen kişinin kendi algısının ürünü olan bir durum olduğundan, özellikle bayan öğretmenler ile erkek öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilecek özellikler olan, sosyal becerileri, bireyin kullandığı başa çıkma stratejileri gibi faktörler bu sonuçta etkili olmuş olabilir. Özellikle öğretmenlerin kişiler arası ilişkiler hakkındaki yeterlilik düşüncesi meslekleri açısından çok önemlidir. Kişiler arası ilişkilerde kişinin kendisini yeterli görmesinde etkili olabilecek sosyal beceri ile ilgili araştırmalar incelendiğinde bayanların erkeklerden daha yüksek düzeyde sosyal beceri (Deniz, 2002; Deniz ve Hamarta, 2003) davranışları sergiledikleri görülmüştür. Bu sonuçlar bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Ayrıca toplum içerisinde yaşayan bireyin toplumsal faktörlerden de etkilenmemesi düşünülemez. Özellikle toplum içerisindeki bireyin cinsiyet özelliklerinden dolayı karşılaşılabileceği yaşam olayları da bireylerin olumlu veya olumsuz bir benlik saygısına sahip olmasına neden olabilir. Bu durum bireylerin kendi yeterliliklerine bakışını etkileyebilir.

Öğretmenlerin branşının yeterlik açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı bulunmuştur. Bu sonuç, bize branşın öğretmen yeterliliği açısından benzer bakış açısını içerdiğini ve farklı branşlardaki öğretmenlerin benzer yeterlik

algısına sahip olduklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin kıdemine göre; yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve ortalamalar arasındaki farklar incelendiğinde, 11-15 yıl kıdem grubundaki öğretmenlerin ve 26 ve üstü kıdem grubundaki öğretmenlerin 0-5 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlere göre daha yeterli öğretmenlik algısına sahip oldukları, 26 ve üstü kıdem düzeyindeki öğretmenlerin 6- 10 yıl kıdem düzeyindeki öğretmenlerden daha yeterli öğretmenlik algısına sahip oldukları bulunmuştur. Özellikle meslek yaşamında kazanılan deneyimler bireylerin yaptıkları iş konusunda kendilerini daha rahat hissetmelerine ve meslek becerileri konusunda kendilerini daha yeterli hissetmelerine yol açabilir. Bu nedendir ki öğretmenlerin meslekteki çalışma süreleri arttıkça kendilerini daha yeterli algılayabilirler.

Öğretmenlerin çalıştığı okul düzeyi açısından yeterlik puan ortalamalarında anlamlı farklılıklar bulunmuş ve A, B, C sınıflı okullarda çalışan öğretmenler arasında, B düzeyi okullarda çalışan öğretmenlerin C düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre, A düzeyi okullarda çalışan öğretmenlerin B ve C düzeyindeki okullarda çalışan öğretmenlere göre daha yeterli olarak kendilerini algıladıkları bulunmuştur. Bilindiği gibi yaşanan ya da çalışılan ortam bireyin düşüncelerini ve algılamalarını etkileyebilir. Bireyin çalıştığı ortamda bulunan çalışma arkadaşlarının davranışları, diğer insanların bireyin çalıştığı yer hakkındaki görüşleri, çalışma şartları ve imkanları bireyin işi hakkındaki yargıları açısından çok önemlidir. Sevilen ve istenen bir iş ortamında bireyler kendilerini daha rahat hissedecek ve o ortam ve yapılan iş hakkında olumlu duygular içerisinde olacaktır. Tam tersi bir durumda ise, çalışılan ortam ve yapılan iş konusunda isteklilik ve olumluluk kaybolabilir. Öğretmenlerin de çalışmış oldukları okulların durumu ve imkanları, dışarıdaki bireylerin öğretmenlerin çalıştıkları okul hakkındaki görüşleri, onların yeterlilik algıları açısından önemli bir fark oluşturmuş olabilir.

Öğretmenlerin görev yaptığı okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkenine göre öğretmen yeterliliği puan ortalamalarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu sonuca göre illerde görev yapan öğretmenlerin ilçelerde ve kasabalarda görev yapan öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ortaya çıkmıştır. İlçeler ile kasabalar arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır.

Öneriler

Araştırmanın sonuçları ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilecek, sosyal beceri, denetim odağı, başa çıkma mekanizmaları, kendini kabul düzeyleri gibi konular yeterlik algısı konusu ile ilişkilendirilerek incelenebilir.

2. Öğretmenlerin yeterlik algısını etkileyebilecek iş ortamından kaynaklanan nedenler araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin yeterlik algısını daha olumlu hale getirmek amacıyla, öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda seminerler ve hizmet içi eğitim kurslarına ağırlık verilebilir; özellikle bu seminer ve kurslarda, öğretmenlerin kendileri ile ilgili algılarını güçlendirmek amacıyla sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz durum ve duygular ile baş etme gibi konulara ağırlık verilebilir.

KAYNAKÇA

- Aiken L. R.** (1996). Rating Scales and Checklists: Evaluating Behavior, Personality, and Attitudes. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Bacon, D. R., Sauer, P. L., & Young, M.** (1995). Composite reliability in structural equations modeling. *Educational and Psychological Measurement*, 55, 394-406..
- Bandura, A.** (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2) 117.
- Budak, Y. Demirel, Ö.** (2003) Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim İhtiyacı. Kuranda ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi. 9(33), 62-81. Ankara: Pegema Yayınları.
- Celep, C.** (1998) Öğretmen Yeterlik Duygusu, Öğretmenlerin Yönetim, Çalışma Grubu ve Öğrenci Hakkındaki İnancı ve Öğrenci Kontrol Yönelimi. 7. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kitabı, Konya.
- Deniz, E.** (2002). Üniversite Öğrencilerinin Karar Verme Stratejileri Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Ta-Baskın Ben Durumları Ve Bazı Özlük Niteliklerine Göre Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayınlanmamış Doktora tezi), Konya, Türkiye.
- Deniz, E. M. ve Hamarta, E.** (2003). Üniversite Öğrencilerinin Yalnızlık ve Sosyal Beceri Düzeylerinin Bağlanına Stilleri Açısından İncelenmesi. VII. Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi Özet Kitapçığı. Malatya.
- Enderlin-Lampe, S.** (2002). Empowerment: Teacher Perceptions, Aspirations and Efficacy. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 139
- Güçlü, N.** (2002) Sistem Yaklaşımı ve Eğitim Örgütleri. (Editör: Leyla Küçükahmet) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım,
- Kuran K.** (2002) Okul ve Sınıf Ortamı (Editör: A. Türkoğlu) Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Mikro Yayınları.
- Leyser Y., Wertheim C.** (2002). Efficacy Beliefs, Background Variables and Differentiated Instruction of Israeli Prospective Teachers. *The Journal of Educational Research*. 96 (1), 54.
- Milson A.J., Mehlig L. M.** (2002). Elementary School Teachers' Sense of Efficacy for Character Education. *The Journal of Educational Research*. 96. (1). 47.
- Murphy K. R. & Davidshofer** (1991). *Psychological Testing: Principles and Applications*, New Jersey: Prentice- Hall International, Inc.

- YÖK** (1996). Okul Yönetimi: Öğretmenlik Sertifikası Program Kılavuzu. Ankara : YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
- Reuterberg, S., & Gustafsson, J.-E.** (1992) .Confirmatory factor analysis and reliability: testing measurement model assumptions. Educational and Psychological Measurement, 52, 795-811.
- Arzer, R. Ve Schmitz, G. S.** (1999). The Teacher Self-Efficacy Scale.[Online publication]. Available at: http://www.fu-berlin.de/gesund/skalen/t_se.htm
- Schmitz, G.S. ve Schwarzer, R.** (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument]. Zeitschrift für Pädagogische psychologie, 14 (1), 12-25..
- Schwarzer, R.** (ed.) (1992). Self-efficacy. Thought control of action. Washington, DC: Hemisphere.
- Senemoğlu, N.** (1997).Gelişim, Öğrenme ve Öğretim (Kuramdan Uygulamaya), Ankara: Ertem Matbaacılık.

EK 1: BİREYSEL ÖĞRETMEN ETKİLİLİĞİ ÖLÇEĞİ**A : Tamamen Doğru Değil****B : Çok Az Doğru****C : Kısmen Doğru****D: Kesinlikle Doğru**

1. İlgili konunun içeriğini, eğitimi en zor öğrencilere bile başarılı bir şekilde öğretebileceğime inanıyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)
2. Bazı gerginliklerin ve sorunların olduğu anlarda bile velilerle olumlu bir ilişki kurabileceğimi biliyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)
3. Çok iyi gayret edince en zor öğrencilere bile ulaşabilirim.	(A)	(B)	(C)	(D)
4. Zaman geçtikçe, öğrencilerimin ihtiyaçlarını karşılama konusunda daha fazla yardımcı olabileceğime inanıyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)
5. Ders verirken, havam bozulunca bile yeniden kendimi toparlayıp başarılı bir şekilde derse devam edebileceğimden eminim.	(A)	(B)	(C)	(D)
6. Kötü günlerimde bile öğrencilerimin ihtiyaçlarına cevap verebilme yeteneğime güveniyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)
7. Yeterli gayreti gösterirsem, öğrencilerimin hem şahsi hem akademik gelişmelerinde olumlu bir etki yapabileceğimi biliyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)
8. İmkansızlıklar ve yönetimden kaynaklanan olumsuzlukları aşabilmek için uygun yollar bulup iyi bir şekilde öğretmeye devam edeceğimden eminim.	(A)	(B)	(C)	(D)
9. Öğrencilerimi yeni projelere motive edeceğimi biliyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)
10. Şüpheli meslektaşlarımdan bana karşı çıktığı anlarda bile, yeni projeleri gerçekleştirebileceğimi biliyorum.	(A)	(B)	(C)	(D)