



Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi - Journal of Social Sciences
Cilt/Volume: 2007-2 Sayı/Issue: 15

ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİK DUYGULARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ (Bolu İli Örneği)

Işıl AKTAĞ* - Dilşad MİRZEOĞLU**

Özet

Bu çalışma, Bolu ili Merkez ilçedeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yaş, cinsiyet, eğitim durumu, deneyim ve öğretmenlik kademesi değişkenlerine göre incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Araştırmaya, 49 bayan ve 45 erkek olmak üzere toplam 94 sınıf öğretmeni ve ilköğretim II. kademe/ ortaöğretimde görev yapan 88 bayan ve 95 erkek öğretmen olmak üzere toplam 183 branş öğretmeni gönüllü olarak katılmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy tarafından geliştirilen Öğretmen Yeterlik Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesi için betimleyici istatistik, bağımsız gruplar *t* testi ve ANOVA istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Cinsiyete göre yeterlik duygusuna bakıldığında, bayan ve erkek öğretmenler arasında anlamlı fark bulunmazken ($p>0.05$), görev yerine göre sadece öğrenci katılımı alt boyutunda anlamlı farka ulaşılmıştır ($p<0.05$). Eğitim düzeyi göz önüne alındığında, öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında anlamlı farka ulaşılmışken ($p<0.05$), mesleki deneyime göre sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alt boyutlarında anlamlı farka ulaşılmıştır ($p<0.05$).

Anahtar Sözcükler: Öğretmen Yeterliliği, yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim durumu, öğretmenlik kademesi

TEACHER EFFICACY OF IN-SERVICE TEACHERS IN BOLU ACCORDING TO SOME VARIABLES

Abstract

The purpose of this study was to identify and describe teacher efficacy beliefs in Bolu. How teacher efficacy of teachers differs according to their experience, gender, teaching level, and education status were also to be determined. The participants included 94 elementary school teachers of whom 49 were female and 45 were male. Also 183 teachers from middle and high schools of whom 88 were female and 95 male were participated... Data were collected by using Teacher Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy in 2001. Data were analyzed by using descriptive statistics, independent *t* test, one way ANOVA. According to results of this study, efficacy mean of elementary school teachers was $X= 7.28$ and efficacy mean of secondary school teachers was $X= 7.12$. There was no significant difference in efficacy beliefs of male and female teachers. Also there were no significant differences

* Yrd. Doç. Dr. AİBÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğr. Üyesi

** Yrd. Doç. Dr. AİBÜ Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğr. Üyesi

in efficacy beliefs of teachers according to their school type except student participation sub-scale. Education status of teachers influenced the efficacy level of teachers in classroom management and instruction strategies sub-scales According to teaching experience, there were significant differences in efficacy beliefs of teachers in classroom management and student participation sub-scales.

Key Words: Teacher efficacy, gender, experience, education status and teaching level

GİRİŞ

1970'lerden beri eğitim alanında yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kendi yeterliklerini nasıl algıladığı konusu artan yoğunlukta dikkat çekmeye başlamıştır. Bu konu ile ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalar ağırlıklı olarak Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı adlı çalışması temel alınarak yapılmıştır. Öğretmen yeterliği kavramının temeli Bandura'nın öz yeterlik teorisine dayanmaktadır. Bandura (1977) öz yeterliği "İstenilen sonuca ulaşılması için kişinin kendi planlama ve kapasitesine olan inancı olarak tanımlamaktadır". Bandura'ya göre bireyin inançları, davranışlarını, güdülerini, başarılarını ve başarısızlıklarını etkilemektedir. Bandura (1977) yeterlik inancının oluşması için dört kaynak belirlemiştir. Bu kaynaklar:

1- *Bireyin kendisinin yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler:* Bireyin yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucu kendi yeterliliği hakkında bir yargıya vararak, gelecekteki davranışlarını ona göre planlayıp ve bu yargılarının doğrultusunda davranması,

2- *Dolaylı yaşantılar:* Bireyin kendisine benzer özellikte olan başka kişi veya kişilerin başarılı ya da başarısız etkinlikleri, bireyin aynı etkinlikleri kendisinin de başaracağını ya da onlar eğer başarısız olmuşsa başaramayacağına ilişkin yargısını güçlendirmesi,

3- *Sözel ikna:* Bireyin başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin başkaları tarafından yapılan teşvikler, nasihatler ve öğütler bireyin kendisine olan öz yeterlik yargısını etkiler. Bireyin çevresindeki sözel iknada bulunan kişiler öğretmenler, ailesi ya da arkadaş çevresidir.

4- *Psikolojik durum:* Birey kendi kapasitesini değerlendirirken içinde bulunduğu fizyolojik ve duygusal durum onların bu değerlendirmesini etkiler. Örneğin kalbin çok hızlı çarpması, aşırı terleme, heyecanlanma gibi durumlar olumsuz etken ya da durum olarak değerlendirilir. Kişi bu durumu olumsuzluk olarak algılayıp yorumladıysa, gelecekteki davranışlarını da ona göre düzenlemesidir. (Senemoğlu,2005, 230)

Pajares (1996), Bandura'nın 1986'daki yapmış olduğu çalışmasına dayanarak insanların hayatları boyunca verdikleri kararları en iyi açıklayan ölçütün onların inançları olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin sınıftaki davranışını, kararlarını ve sınıf ortamını nasıl organize edeceklerini, onların mesleki yeterliklerine olan inançlarının etkisiyle yapıldığını gösteren en önemli göstergedir.

Öz yeterlik öğrenme ve öğretim alanlarında çok önemli bir yere

sahiptir, çünkü öz yeterliğin öğrenme ve güdüleme üzerinde etkisi büyüktür. Ashton ve Webb'e (1986) göre kendilerinin mesleki yeterliğine olan inançları öğretmenlerin çabasını, başarısını ve verimliliğini etkiler. Eccless' e (1986) göre öğretmenin yeterliği güdülenmesiyle ilişkilidir. Anderson, Greene ve Loewen' a (1988) göre de öğretmenlik mesleğinde kendilerini yeterli hisseden öğretmenler öğrenciler üzerinde daha fazla olumlu etkiye sahiptirler. Bu öğretmenler daha fazla insancıl ve ilerici bir yaklaşım gösterirler (Woolfolk A.E , Rosoff D. and Hoy, W.K., 1990). Ashton'a (1984) göre kendilerini yeterli hisseden öğretmenler, öğrencilerin performansını artırabileceği beklentisi içindedirler; amaçlarını belirler ve bu amaçları başarmak için yöntemlerini tespit ederler. Kendilerini mesleki olarak yeterli hissetmeyen öğretmenler ise öğrencilerinin başarısız olacağını, davranış bozuklukları göstereceğinin beklentisi içindedirler. Bu öğretmenler sınıf içindeki karar mekanizmasına öğrencileri dâhil etmezler. Öğretmen yeterliliğini, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998) "Öğretmenlerin istedikleri sonuca ulaşabilmek için dersi planlama ve sunumdaki yeteneklerine olan inançları" olarak tanımlamışlardır.

Öğretmen yeterliği ile ilgili olarak, öğretmenlerin deneyim, cinsiyet, görev yaptıkları okul türü ve yaşa göre ne ölçüde değiştiği ile ilgili çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Öğretmenlerin deneyimine göre yeterlik düzeylerine bakıldığında, deneyim arttıkça yeterlik seviyesinin arttığını gösteren bazı araştırma sonuçlarına rastlanırken (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Celep, 2002), birtakım araştırmalarda ise deneyim yeterlik seviyesini etkilemediği (Chacon, 2005) ile ilgili sonuçlara rastlanmaktadır. Branşa göre öğretmen yeterlikleri incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine göre kendilerini daha yeterli gördükleri belirlenmiştir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Evans ve Tribble, 1986). Cinsiyete göre ise, öğretmenlerde yeterlik seviyesinde fark olmadığını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Celep, 2002). Ayrıca öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça, kendilerini mesleklerinde daha yeterli gördükleri tespit edilmiştir (Campbell, 1996; Benz, C., Bradley, L., Alderman, M., and Flowers, M. 1992). Konu ile ilgili yapılan çalışmalardan da anlaşıldığı üzere, öğretmen yeterliği öğrenci başarısında önemli bir unsurdur. Okullarda verilen eğitimin niteliğini arttırmanın yollarından birisi de, öğretmen niteliğini ve yeterliğini yükseltmektir. Bu nedenle farklı branşlarda halen görev yapan öğretmenlerinin yeterliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması, öğretmen yetiştiren programların kalitelerinin belirlenmesi açısından gerekli görülmektedir. Bu amaçla, Bolu İli Merkez İlçede görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerin mesleki yeterlik duygularının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, görev yeri, mesleki deneyim, eğitim düzeyi) incelenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırma durum saptamaya yönelik tarama modelinde bir

araştırmadır. Araştırmada, belirli bir konuda var olan durumu olduğu gibi ortaya çıkarma amaçlanmaktadır. Çalışmanın evrenini 2005–2006 Bahar yarıyılında Bolu ili Merkez ilçede bulunan ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan 791 öğretmen, örneklemini ise aynı eğitim döneminde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 277 öğretmen oluşturmuştur.

Tablo 1. Çalışma Evreninin Branşa ve Cinsiyete Göre Dağılımı

Branş	Bayan		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Sınıf Öğretmeni	207	50	207	50	414	52.34
Branş Öğretmeni	211	55.97	166	44.03	377	47.66
Toplam	418	52.84	373	47.16	791	100

Araştırmada öğretmenler görev olarak sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenleri diye iki gruba ayrılmıştır. Çalışmada I. kademedeki görev yapan öğretmenler olarak sınıf öğretmenleri, II. kademe ve ortaöğretimde görev yapan öğretmenler olarak ise branş öğretmenleri kastedilmiştir. Öğretmenler deneyimlerine göre 0–5, 6–10, 11–15, 16–20 ve 20 üzeri olarak 5 gruba yerleştirilirken, eğitim seviyelerine göre ise ön lisans, lisans ve yüksek lisans-doktora mezunu olarak 3 kategoride gruplandırılmışlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yeri ve cinsiyet dağılımları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Çalışma Grubunun Cinsiyet ve Görev Yeri Göre Dağılımları

Cinsiyet	İlköğretim I. Kademe		İlköğretim II. Kademe		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Bayan	49	52.13	88	48.09	137	49.46
Erkek	45	47.87	95	51.94	140	50.54
Toplam	94	33.94	183	66.06	277	100

Tablo 2 incelendiğinde, çalışma grubunun %33.94’ü ilköğretim kurumlarında, %66.06’sı ise ortaöğretim kurumlarında görev yaparken, bayan öğretmenler %49.46’sını, erkek öğretmenler ise %50.54’ünü oluşturmaktadır.

Çalışmada verilerin elde edilmesinde Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Öğretmenlerin Yeterlik Duygusu Ölçeği kullanılmıştır. Bu anket, her biri 8 sorudan oluşan 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımıdır. Her sorunun cevaplanış sıklığı 1 ile 9 puan arasındadır. ‘1’ seçeneği “Hiçbir şey”i ifade ederken, ‘9’ seçeneği “Tamamen”i ifade etmektedir. Anketin yurt dışında yapılan güvenilirliği öğretim yöntemi alt boyutu için 0.91, sınıf yönetimi alt boyutu için 0.90 ve öğrenci katılımı alt boyutu için .87 bulunmuştur. Türkiye’de anketin güvenilirlik çalışması için Aktağ anketi 2002 öğretim yılında AİBÜ Eğitim Fakültesinde ve Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda okuyan 1. ve 4. sınıflardaki 627 öğretmen adaylarına dağıtmış ve güvenilirlik katsayısını 0.88 olarak bulmuştur (Aktağ ve Walter, 2005). Çalışmada ayrıca öğretmenlerin kişisel bilgilerini içeren bir kişisel bilgiler

formu da anket ile beraber öğretmenlere uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda toplanan verilerin çözümlenmesi için betimleyici istatistik, bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü ANOVA istatistik teknikleri yapılmış ve α değeri 0.05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik puanlarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılması için yapılan bağımsız gruplar için t testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öğretim Yöntemi	Kadın	137	7.23	.724	275	.101	.919
	Erkek	140	7.24	.938			
Sınıf Yönetimi	Kadın	137	7.21	.747	275	.501	.617
	Erkek	140	7.26	.930			
Öğrenci Katılımı	Kadın	137	7.10	.715	275	.495	.621
	Erkek	140	7.15	.964			
Toplam	Kadın	137	7.16	.650	275	.320	.749
	Erkek	140	7.19	.868			

Çalışmaya katılan kadın ve erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik puanları öğretim yöntemi, sınıf yönetimi, öğrenci katılımı alt boyutlarında ve toplam puanda anlamlı, farklılık göstermemektedir [$t_{(275)} = .320, p > 0.05$]. Bayan öğretmenlerin yeterlik puanları öğretim yöntemi alt boyutu için $\bar{X} = 7.23 \pm .724$, öğrenci katılımı alt boyutu için $\bar{X} = 7.10 \pm .715$, sınıf yönetimi alt boyutu için $\bar{X} = 7.21 \pm .747$ ve toplam puanda $\bar{X} = 7.16 \pm .650$ iken, erkek öğretmenlerin sınıf yöntemi alt boyutu için $\bar{X} = 7.24 \pm .938$, öğrenci katılımı alt boyutu için $\bar{X} = 7.15 \pm .964$, sınıf yönetimi alt boyutu için $\bar{X} = 7.26 \pm .930$ ve toplam puan için $\bar{X} = 7.19 \pm .868$ olarak belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin görev yerlerine (I. kademe-sınıf öğretmenleri ve II. kademe/ortaöğretim-branş öğretmenleri) göre, yeterlik puanlarının karşılaştırılması amacı ile yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Yeterlik Puanlarının Görev Yerine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Görev Yeri	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	p
Öğretim Yöntemi	I. Kademe	94	7.26	.903	275	.394	.694
	II. Kad/Ortöğ.	183	7.22	.804			
Sınıf Yönetimi	I. Kademe	94	7.35	.837	275	1.601	.111
	II Kad/Ortöğ.	183	7.18	.843			
Öğrenci Katılımı	I. Kademe	94	7.29	.834	275	2.265	.024*
	II. Kad/Ortöğ.	183	7.04	.847			
Toplam	I. Kademe	94	7.29	.817	275	1.730	.085
	II. Kad/Ortöğ.	183	7.12	.735			

Tablo 4 incelendiğinde, I kademe ve II kademe/ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin yeterlik puanlarında öğretim yöntemi alt boyutunda [$t_{(275)} = .394$, $p > 0.05$], sınıf yönetimi alt boyutunda [$t_{(275)} = 1.601$, $p > 0.05$] ve toplam puanda [$t_{(275)} = 1.730$, $p > 0.05$] anlamlı bir fark bulunmazken, sadece öğrenci katılımı alt boyutunda her iki grup arasında anlamlı farka ulaşılmıştır [$t_{(275)} = 2.265$, $p < 0.05$]. I. kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğrenci katılımı alt boyutu puanları ortalaması ($\bar{X} = 7.29 \pm .834$) II. kademe ve ortaöğretimde görev yapan branş öğretmenlerinin puanlarının ortalamasından ($\bar{X} = 7.04 \pm .847$) daha yüksek bulunmuştur. Bu bulgu, derste öğrenci katılımını sağlamada, sınıf ve branş öğretmenleri arasında sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yeterlik puanlarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek üzere yek yönlü ANOVA testi yapılmış ve sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen Yeterlik Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Yöntemi	Gruplararası	5.542	2	2.771	4.038	.019*	1-2
	Gruplarıçi	188.020	274	.686			
	Toplam	193.562	276				
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	4.504	2	2.252	3.218	.042*	1-2
	Gruplarıçi	191.751	274	.700			
	Toplam	196.255	276				
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	2.049	2	1.024	1.425	.242	
	Gruplarıçi	196.920	274	.719			
	Toplam	198.969	276				
Toplam	Gruplararası	3.253	2	1.626	2.804	.062	
	Gruplarıçi	158.897	274	.580			
	Toplam	162.150	276				

Analiz sonuçları, öğretmenlerin yeterlik puanlarının öğretim yöntemi alt boyutunda [$F_{(2-274)} = 4.038$, $p < 0.05$] ve sınıf yönetimi alt boyutunda [$F_{(2-274)} = 3.218$, $p < 0.05$] eğitim düzeyine bağlı olarak anlamlı bir fark olduğunu, öğrenci katılımı alt boyutunda [$F_{(2-274)} = 1.425$, $p > 0.05$] ve toplam yeterlik puanında ise [$F_{(2-274)} = 2.804$, $p > 0.05$] anlamlı bir farka ulaşılmadığı göstermiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yeterlik puanları öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde değişmektedir. Eğitim düzeyine göre bu alt boyutlarda farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, öğretim yöntemi alt boyutunda farkın lisans ($\bar{X} = 7.19 \pm .825$) ve yüksek lisans ($\bar{X} = 7.64 \pm .633$) mezunu öğretmenler arasında olduğu ve sınıf yönetimi alt boyutunda da farkın lisans ($\bar{X} = 7.17 \pm .862$) ve yüksek lisans ($\bar{X} = 7.53 \pm .760$) mezunları arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin bu boyutlarda kendilerini daha yeterli hissettikleri

söylenbilir.

Öğretmenlerin yeterlik puanlarının mesleki deneyime göre karşılaştırılması amacıyla yapılan tek yönlü ANOVA testi sonuçları aşağıda verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Yeterlik Puanlarının Mesleki Deneyime Göre Karşılaştırılması

Alt Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretim Yöntemi	Gruplararası	2.298	2	.575	.817	.515	
	Gruplariçi	191.264	274	.703			
	Toplam	193.562	276				
Sınıf Yönetimi	Gruplararası	8.696	2	2.174	3.153	.015*	1-5
	Gruplariçi	187.559	274	.690			
	Toplam	196.255	276				
Öğrenci Katılımı	Gruplararası	9.092	2	2.273	3.256	.012*	2-5
	Gruplariçi	189.876	274	.698			
	Toplam	198.969	276				
Toplam	Gruplararası	5.523	2	1.381	2.398	.051	
	Gruplariçi	156.626	274	.576			
	Toplam	162.150	276				

Tablo 6'ya göre, öğretmenlerin yeterlik puanlarının mesleki deneyime göre sadece sınıf yönetimi [$F_{(4-272)} = 3.153, p < 0.05$] ve öğrenci katılımı [$F_{(4-272)} = 3.256, p < 0.05$] alt boyutlarında anlamlı fark gösterdiği; öğretim yöntemi [$F_{(4-272)} = .817, p > 0.05$] ve toplam puanda [$F_{(4-272)} = 2.398, p > 0.05$] ise gruplar arasında anlamlı fark olmadığı belirlenmiştir. Mesleki deneyime göre sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alt boyutlarında elde edilen farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacı ile Scheffe testi yapılmış ve sınıf yönetimi alt boyutunda bu farkın 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 6.94 \pm .870$) ile 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 7.43 \pm .816$) arasında olduğu; öğrenci katılımı alt boyutunda ise bu farkın 6-10 yıl arası deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 6.88 \pm .923$) ile 21 yıl ve üstü deneyime sahip öğretmenler ($\bar{X} = 7.35 \pm .884$) arasında olduğu belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, mesleki deneyim arttıkça öğretmenler sınıf yönetiminde ve öğrenci katılımında kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma sonuçlarına göre Bolu ili Merkez ilçede görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik ortalamaları $\bar{X} = 7.17$ dir. Bu sonuç daha önce yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Aktağ (2003) Abant İzzet Baysal Üniversitesindeki 1145 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada, öğretmen adayların mesleki yeterlik ortalamasını $\bar{X} = 7.11$ bulmuştur. Mirzeoğlu ve Aktağ'ın 2005'de Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulunda bulunan öğretmen adaylarına yaptığı çalışmada ise yeterlik

ortalaması $\bar{X} = 7.28$ olarak bulunmuştur. Çalışmanın sonunda elde edilen bu değerler şimdiye kadar bu anketi geliştiren Tschannen-Moran ve Woolfolk – Hoy'un yaptığı çalışmalarda buldukları ortalamalarla karşılaştırıldığında adı geçen çalışmalarda bulunan yeterlik ortalamalarına yakın bulunmuştur.

Yapılan araştırmada bayan ve erkek öğretmenler kendilerini bu meslekte aynı oranda yeterli hissettiklerini bildirmişlerdir. Aktağ ve Walter (2005) AİBÜ'de okuyan öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmada, bayan öğretmen adayları kendilerini bu meslekte daha fazla yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Öz yeterlik teorisinin yaratıcısı Bandura' ya (1986) göre bayan ve erkekler arasında kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri konusunda bir fark bulunmaması gerekmektedir. Araştırma bulguları bu bilgiyi desteklemektedir. Ayrıca öğretmen yeterlik anketinin yaratıcıları Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002)'un yaptıkları çalışmada bayan ve erkek öğretmenler arasında mesleki yeterlik açısından bir fark bulunamamıştır. Celep (2002) de Türkiye'deki öğretmenlerle yaptığı çalışmada bayan ve erkek öğretmenler arasında bir fark bulunamamıştır. Ancak Aktağ ve Walter (2005)'in yaptığı çalışmayla bu çalışma bulguları arasındaki fark, çalışma grubunun farklılığından kaynaklanmış olabilir. Aktağ ve Walter çalışmalarını öğretmen adayları üzerinde yaparken, bu çalışma ve bu çalışmayı destekleyen diğer çalışmalar (Celep, 2002; Tschannen-Moran ve Woolfolk- Hoy, 2002) öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmada sınıf ve branş öğretmenlerinin yeterlik puanları karşılaştırıldığında, sadece öğrenci katılımı alt boyutunda sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark bulunurken, diğer alt boyutlarda ve toplam puanda iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır (Tablo 3). Öğrenci katılımı alt boyutunda iki grup arasında fark çıkmasının nedenleri arasında sınıf öğretmenlerinin, branş öğretmenlerine göre öğrenciler ile süre olarak daha fazla zaman geçirme olanaklarının olması ve bu nedenle onların bireysel özelliklerini daha fazla tanımaları ve pek çok dersi birlikte işlemeleri sonucunda (Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi vb. gibi) her derste, dersin özelliğine göre farklı ilgi ve ihtiyaçları olan öğrencileri derse katmada daha çok imkan ve süre bulmaları olabilir. Araştırma bulguları bazı araştırma bulguları ile (öğrenci katılımı alt boyutu dışında) paralellik göstermemektedir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2002; Evans ve Tribble, 1986). Evans ve Tribble (1986) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerinden kendilerini daha fazla yeterli hissettiklerini tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy' un (2002) öğretmenlerle yaptıkları çalışmasında sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenlerine oranla kendilerini daha yeterli hissettiklerini belirttikleri saptanmıştır.

Çalışmaya katılan öğretmenler eğitim seviyelerine göre ön lisans, lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu olmak üzere üç gruba ayrılmışlardır. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre yeterlikleri karşılaştırıldığında (Tablo

5), öğretim yöntemi ve sınıf yönetimi alt boyutlarında lisans ve yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler arasında, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenler lehine anlamlı fark bulunurken, öğrenci katılımı ve toplam puanda gruplar arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Çalışma bulguları Campbell (1996) ve Benz ve ark. (1992)'nin yaptığı çalışma sonuçları ile desteklenmektedir. Campbell (1996) yaptığı çalışmada öğretmenleri lisans öncesi, lisans ve yüksek lisans olarak 3 gruba ayırmış ve bunların içinde yüksek lisansını tamamlayan öğretmenlerin kendilerini mesleki olarak en yeterli hisseden grup olduğunu tespit etmiştir. Benz ve arkadaşları (1992) yaptıkları araştırmada, çalışmaya katılan denekleri, öğretmenlik eğitimine yeni başlayanlar, eğitim formasyon derslerini bitirenler, öğretmenler ve üniversitede görev yapan öğretim elemanları şeklinde sınıflandırmışlar ve bu grupların mesleki yeterliklerini ölçmüşlerdir. Çalışma sonunda, üniversitedeki öğretim üyelerinin bütün gruplar içinde kendilerini en fazla düzeyde yeterli hissettiklerini tespit etmişlerdir. Bu çalışmaların da sonuçları göz önüne alındığında, öğretmenlerin eğitim seviyeleri arttıkça kendilerine olan inançlarının arttığı ve kendilerini daha yeterli hissettikleri söylenebilir. Daha fazla eğitim alan öğretmenler meslekleriyle ilgili daha fazla bilgi ve beceri kazanmışlar ve bunun sonucu olarak da kendilerine olan güvenleri artmıştır.

Öğretmenlerin mesleki deneyime göre yeterlik puanları karşılaştırıldığında, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımı alt boyutlarında gruplar arasında fark bulunurken, öğretim yöntemi ve toplam puanda fark bulunmamıştır (Tablo 6). Gruplar arasında fark bulunan sınıf yönetimi alt boyutunda bu fark 0-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu; yine öğrenci katılımı alt boyutunda ise bu farkın 6-10 yıllık deneyime sahip öğretmenler ile 21 yıldan daha fazla deneyime sahip öğretmenler arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre, mesleki deneyim arttıkça, öğretmenlerin sınıfı daha etkili yönettiklerini ve derse öğrenci katılımını sağlamada daha başarılı olduklarını hissettikleri söylenebilir. Araştırma bulguları Chacon (2005) ve Woolfolk-Hoy ve Tschannen-Moran'ın (2002) yaptığı çalışma sonuçları ile farklılık gösterirken, Celep'in (2002) çalışması ile paralellik göstermektedir. Celep'in (2002) yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşı ve mesleki deneyimi arttıkça kendilerini daha fazla yeterli hissettiklerini belirtilmiştir. Chacon 2005 yılında yaptığı çalışmasında öğretmenlerin yeterlik seviyesiyle deneyim arasında bir ilişki olmadığını özellikle belli bir tecrübeden sonra deneyim artsa da yeterlik seviyesinin değişmediğini tespit etmiştir. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 2002'de yaptıkları çalışmada, öğretmenleri beş yıla kadar deneyime sahip öğretmenler ve beş yıldan fazla deneyime sahip öğretmenler diye iki gruba ayırmışlar ve bu iki grup arasında yeterlik açısından fark bulamamışlardır. Çalışma sonuçları ile diğer araştırma sonuçlarının farklı olmasının nedenlerinden biri, her araştırmacı öğretmenleri deneyime göre gruplarken farklı yıllar arasında gruplandırmış ve bu durum da, çalışmaların sonucunu

etkileyen bir faktör olmuş olabilir. Örneğin Chacon öğretmenleri 0-5, 6-12 ve 13 ve üstü deneyime sahip öğretmenler olarak sınıflamış, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy 5 yıldan az ve 5 yıldan fazla olarak iki grup yapmış, Celep çalışmasında öğretmenleri deneyimlerine göre 4 gruba ayırmıştır. Ayrıca, Pajares'in (1992) belirttiği gibi deneyimli öğretmenlerin yeterlik inancı yılların etkisiyle yerleşmiş ve sabittir. Bunların sonradan değiştirilmesi zor olan duygulardır. Bu durum da farklılığa neden olmuş olabilir.

Sonuç olarak, yapılan çalışmanın sonunda öğretmen yeterliklerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı; sınıf öğretmenlerin yeterlik alt boyutlarından öğrenci katılımında branş öğretmenlerine göre daha etkili oldukları söylenebilir. Eğitim düzeyi göz önüne alındığında, eğitim seviyesi arttıkça öğretmenlerin farklı öğretim yöntemleri kullandıkları ve sınıf yönetimini daha etkili sağladıkları belirlenmiştir. Ayrıca, mesleki deneyim arttıkça öğrenci katılımında ve sınıf yönetimindeki yeterlik seviyesinin de arttığı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Aktağ, I. (2003) "Teacher Efficacy of Pre-service Teachers in Abant İzzet Baysal University in Turkey", Unpublished Doctoral Thesis, University of Nebraska, Lincoln, Nebraska.
- Aktağ, I. ve Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu, *Sporometre*, 3(4). 127-131
- Anderson, R., Greene, M., ve Loewen, P.(1988). Relationship Among Teachers' And Students' Thinking Skills Sense of Efficacy And Student Achievement, *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Ashton, P.T.ve Webb. R.B., (1986) *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy And Student Achievement*, New York: Longman.
- Ashton, P.T., (1984). Teacher Efficacy: A Motivational Paradigm For Effective Teacher Education, *Journal of Teacher Education*, 35(5) 28-32.
- Bandura, A. (1977). *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*, *Psychological Review*, 84,191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NJ:Prentice Hall, USA.
- Bandura, A., (1997). *Self- efficacy: The Exercise of Control*, New York: W. H. Freeman, USA.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, M., and Flowers, M. (1992). Personal Teaching Efficacy: Development Relationship In Education, *Journal of Educational Research*, 85(5), 274-296.
- Campbell, J. (1996). A Comparison Of Teacher Efficacy For Pre-service Teachers In Scotland and America, *Education*, 117, 2-12.
- Celep, C. (2002). The Correlation of the Factors: The Prospective Teachers' Sense of Efficacy, Beliefs, and Attitudes About Student Control, *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal*, Vol: 17E, no: 4, 99-112, ERIC Document ED 45115.
- Chacon, C.T. (2005) Teachers' Perceived Efficacy Among English as a Foreign Language Teachers in Middle Schools in Venezuela, *Teaching and Teacher Education*, 137-148
- Eccless, J. (1986). Gender Roles and Women' Achievement, *Educational Researcher*, 3, 15-19.
- Evans, E.D., and Tribble, M., (1986). *Gender Development and Gender Effects*, In D.C. Berliner and R.C. Colfee (Eds) *Handbook of Educational Psychology* (pp 358-396). New York: Macmillan, USA.
- Mirzeoğlu, D. ve I. Aktağ. (2005). The Effect of Teacher Practicum on Teacher Efficacy in Physical Education Department, 46th. *ICHPER.SD Anniversary World Congress*

- Proceedings**, 9-13 Kasım 2005, İstanbul, s: 348-349.
- Pajares, F. (1992) Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct, **Review of Educational Research**, 62, 307-332.
- Pajares, F. (1996) Self Efficacy Beliefs in Academic Settings , **Review of Educational Research**, 66, 533-578.
- Rotter, J.B. (1966) Generalized Expectancies for Internal vs External Control of Reinforcement , **Psychological Monographs**, 80, 1-28.
- Senemoğlu, N.(2005). **Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**, Gazi Kitabevi, 12. Baskı, Ankara.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., and Hoy, W.K. (1998). Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure, **Review of Educational Research**, 68(2), 220-248.
- Tschannen-Moran, M.and Woolfolk-Hoy, A., (2001). Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Concept, **Teaching and Teacher Education**, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M.and 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.
- Woolfolk, A.E., Rosoff and Hoy, W.K., (1990). Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs About Managing Students, **Teaching and Teacher Education**, 6, 137-148.