

Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Öğretmen Yeterliği Üzerine Etkisi

The Effects of Student Teaching on Preservice Teachers' Teacher Efficacy

Araştırma Makalesi

Işıl AKTAĞ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Bolu

ÖZ

Bu çalışmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Öğretmenliği Bölümünde okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayların bu ders süresince öğretmen yeterliklerindeki değişimleri incelemektir. Araştırmaya Eğitim Fakültesinin çeşitli bölümlerinde ve Beden Eğitimi Öğretmenliği bölümünde okuyan ve öğretmenlik uygulaması dersini alan 238 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından hazırlanan ve Türkçeye Işıl Aktağ (2003) tarafından çevrilen Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Ayrıca bütün öğretmen adaylarına hem ön-test hem de son-testte açık uçlu sorular sorulmuştur. Veriler t test bağımlı değişkenler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği ortalaması $\bar{X}=7.17 \pm .64$ olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretmen yeterliği cinsiyete göre değişiklik göstermemektedir. Ayrıca öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adayları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunamamıştır.

ABSTRACT

The purpose of this study was to identify and describe the teacher efficacy beliefs of pre-service teachers during student teaching. How teacher efficacy of pre-service teachers differ during student teaching according to their gender was also investigated. 238 pre-service teachers, included in the Faculty of Education and the Department of Physical Education at ABU participated in this study. Data were collected at the beginning and at the end of student teaching. Teacher Sense of Efficacy developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy in 2001 and translated Turkish by Işıl Aktağ in 2003 used to collect data. Also open ended questions were asked to all pre-service teachers at the beginning and at the end of the study. Data were analyzed by using t test for dependent variables. According to the results of study, efficacy mean of pre-service teachers was found $\bar{X}=7.17 \pm .64$. No significant difference in efficacy beliefs in male and female pre-service teachers was found. And no significant difference in efficacy beliefs of pre-service teachers between pre-test and post-

Öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar derlenerek temalar elde edilmiştir. Elde edilen bu temaların bazıları anketin alt boyutlarıyla birebir örtüştüğü gibi sınıf yönetimi, öğrenci katılımı ve öğretim yöntemleri, araştırmada öğretmen adayları tarafından sıklıkla vurgulanan tema olarak iletişim ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler

Öğretmen yeterliği, Öğretmen adayı, Cinsiyet, Öğretmenlik uygulaması

Key Words

Teacher efficacy, Pre-service teacher, Gender, Student teaching

GİRİŞ

Çağımız bilim ve teknoloji çağıdır. Bu alandaki gelişmeler toplumların eğitilmiş insan gücüne olan ihtiyaçlarını ön plana çıkarmış, nitelikli insan gücüne sahip olmak bütün dünya ülkelerinin eğitim politikalarında yerini almıştır. Nitelikli insan gücüne sahip olabilmek için eğitim kurumlarına önemli görevler düşmektedir. Öğretmenlerin mesleklerinde etkili ve verimli olabilmesi için de kendilerine ve bilgilerine inanmaları ve kapasitelerinin bilincinde olmaları gerekmektedir.

Öz yeterlik inancı, Bandura (1977)'nin sosyal öğrenme teorisiyle ortaya koyduğu ve bu teorinin merkezini oluşturan bir kavramdır. Yeterlik, mesleki yönden bir mesleğin başarılı bir biçimde yerine getirilebilmesi için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmektedir. Bandura (1986)'ya göre bireyin, belli bir performansı gösterebilmek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesine ilişkin kendi öz yargısına öz yeterlik denir (Senemoğlu, 2005, s:230). Bu yargılar olumlu ise kişi karşılaştığı durumla ilgili yapacağı eylemleri, kendisini başarıya ulaştıracak şekilde organize edecektir ya da bu yargıların olumsuz olması sonucunda başarısızlık kaygısı taşıyacaktır (Morgil ve diğ., 2004).

Öz yeterlik yargıları 4 temel kaynaktan elde edilen bilgilerden etkilenmektedir. Bandura (1986)'nın dediği gibi bu kaynaklar bireyleri farklı seviyelerde etkiler. Öz yeterlik, bireyin ne kadar kapasiteli olduğuyla ilgili inancı değil, bireyin kendi kapasitesine olan inancıdır. Bandura (1986, 1997) ve Senemoğlu (2005) öz yeterliğin gelişmesinde etkili olan kaynakları aşağıdaki başlıklar altında açıklamışlardır.

test scores were observed. Student teachers' answers to open ended questions were gathered and themes were created. These themes were similar to scale's factors. Those themes were class management, student engagement and teaching styles. Besides these themes a new theme was emerged from study "communication".

Bireyin doğrudan kendi yaptığı başarılı ya da başarısız etkinlikler sonucunda elde ettiği bilgiler:

Öğretimde eğer öğretmen adaylarına güçlü bir yeterlik duygusu kazandırılırsa bu durum onların öğretmenlik performansını da etkileyebilir. Eğer öğretmen adayları bu yüksek yeterlik duygusunu kolay başarılar sonucunda kazanırlarsa daha sonra karşılaştacakları en ufak engellerin bile öğretmen adaylarını olumsuz etkileyeceğinden bahsetmiştir. Bunun için öğretmen yetiştirme programları öğretmen adaylarına hem başarılı olabilecekleri ortamlar hazırlamalı, hem de karşılarına engeller koymalıdır ki, öğretmen adayları bunların üstesinden gelebilmek için çaba harcasınlar. Bu engeller onlara kapasitelerini kullanarak ve engelleri kontrol ederek başarısızlığı başarıya dönüştürebilme olanakları yaratacaktır.

Dolaylı Yaşantılar: Öğretimde öğretmen adayları diğerlerini izleyerek görev hakkında bir fikir sahibi olabilir. Başarılı öğretmen modelleri öğretmen adaylarının öğretmenlik konusundaki görüşlerini olumlu etkiler, bu tür öğretmenleri izleyerek öğretmen adayları öğretmenliğin başarıyla yapılabilir bir meslek olduğunu ve kendilerinin de başarılı olabileceği inancı gelişir.

Sözel İkna: Bireyin başarabileceğine ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler değişik ölçülerde öz yeterlik yargısını etkiler. Bireyin çevresindeki sözel iknada bulunan kişiler; öğretmenleri, ailesi ya da arkadaş çevresidir. Yapılan sözel iknaların inandırıcı ve kişinin kapasitesinin çok üzerinde olmaması gerekir. Eğer bireyin kapasitesinin çok üstünde olan sözel ikna kullanılırsa bu durum kişi başarısız olduğunda bireye zarar verecektir.

Psikolojik Durum: Bireyin belli görevi başarıya ya da başarısız olma beklentisi öz yeterlik algısını etkiler. Psikolojik durumdaki değişiklikler bireylerin yeterliğini en az etkileyen kaynaktır. Öğretimde eğer öğretmen adayları stres altındaysa bu durum onların performansını etkileyecektir. Aynı olay farklı kişiler için farklı anlamlar taşıyabilir. Bireyler karşılaştıkları olayları kendi deneyim ve geçmişlerinden dolayı farklı yorumlarlar.

Ashton ve Webb (1986)'e göre öğretmenlerin yeterlik inancı onların etkinliğini, çabasını ve üretimini etkilemektedir. Öğretmenler eğer kendilerinin yüksek yeterlik seviyesine sahip olduklarını düşünürlerse, öğretim için daha fazla çaba gösterebilir, öğrencilerin problemlerini çözmek için onlarla daha çok zaman geçirebilir ve daha başarılı dersler yapmak için uğraşırlar (Eliot, 2000)

Öğretmen yeterliği Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1998)'a göre "öğretmenlerin istedikleri sonuca ulaşabilmek için dersi planlama ve sunumlarındaki yeteneklerine olan inancı" olarak tanımlanmıştır.

Öğretmen yeterliği öğrenci başarısı ve motivasyon düzeyi (Gibson ve Dembo, 1984), öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılığı (Coladarcı, 1992), öğretmenlerin sınıf kontrolü ve yönetim stratejileri (Woolfolk ve diğ., 1990) ile ilişkisi olduğu yapılan araştırmalarda tespit edilmiştir.

Ashton (1984)'a göre öğretmen yetiştirme programlarının amaçlarından biride adayların öğretmen yeterliğini geliştirmektir. Bunun içinde öğretmen adaylarının motive olmuş ve sınıfta etkili performans göstermek için gerekli özgüvene sahip olmaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda Ashton (1984) öğretmen yeterliğini oluşturabilmek için öğretmen yetiştirme programlarının hem uygulama hem de teorik bilgiye dayalı, öğretmen adaylarının uygulama süresince insan ilişkileri, iletişim ve öğretmenlik becerileri gibi öğretmen yeterliğinde güven ve motivasyonu sağlayan en temel özellikleri kazanma ve geliştirmesine yardımcı olmalıdır.

Öğretmen yetiştirme programları tüm dünyada olduğu gibi Türkiye'de de büyük önem taşımaktadır. Öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca formasyon dersleri onları seçtikleri alanda hazırlamayı amaçlamaktadır. Bu derslerden bir tanesi

de öğretmenlik uygulaması dersidir. Bu dersin en temel özelliği öğretmen adaylarının 4 yıl süren öğrenimlerinin son döneminde aldıkları ve tamamen uygulamaya yönelik bir ders olmasıdır. Bu uygulama dersini aldıktan sonra öğretmen adaylarından sınıftaki öğrencileri organize edebilme, kontrol altına alabilme, onlarla iyi iletişim kurabilme ve onları aktif olarak öğrenme öğretme sürecine katmada deneyim kazanmış olmaları beklenir. Adayların öğretmenlik mesleğindeki güçlü yönlerini geliştirmiş, zayıf yönlerinin farkına vararak bu konuda çabalamış olarak eğitimlerini tamamlamış olmaları beklenir. Öğretmen adaylarının o güne kadar aldıkları kuramsal bilgileri uygulamalarında kullanabilecek durumda olmaları bu dersin hedefleri içindedir.

Öğretmen adaylarından bu uygulama süresince karşılaştıkları ve sonrasında da karşılaştıkları durumları düşünerek ve kendi yeterliklerini gözden geçirerek, düşüncelerini yansıtmaları bu dersin hedeflerine ulaşış ulaşamadığının bir göstergesi olacaktır.

Bu çalışmanın amacı Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Beden Eğitimi Yüksek Okulunda öğretmenlik uygulaması dersini alan son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik duygusunun bu ders kapsamında değişip değişmediğinin incelenmesidir.

YÖNTEM

Denekler: Araştırmanın evrenini 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminde Eğitim Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde (müzik, resim, fen bilgisi, matematik, özel eğitim, rehberlik ve sınıf öğretmenlikleri) ve Beden Eğitimi Spor Yüksekokulunda son sınıfa devam eden ve öğretmenlik uygulaması dersini alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmaya gönüllü katılan, ön-test ve son-testleri tamamlayan toplam 238 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ön-testler öğretmenlik uygulamasının başladığı ikinci hafta dağıtılmış, son-testler ise uygulamanın bittiği hafta dağıtılmıştır.

Veri Toplama Aracı: Bu çalışmada detaylı ve zengin veri elde etmek için nicel ve nitel teknikler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölü-

mü için Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Aktağ (2003) tarafından Türkçe'ye çevrilen Öğretmen Yeterliği Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek 24 soru içermektedir. Sorular 3 alt boyuttan oluşmakta ve her boyutta 8 soru bulunmaktadır. Bu boyutlar öğretim yöntemleri, sınıf yönetimi ve öğrenci katılımıdır. Ölçeği hazırlayan Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy öğretmenler için boyutlar ayrı ayrı kullanılarak ölçeğin kullanımını önerirken öğretmen adayları için tecrübe yetersizliğinden dolayı toplam sonucun kullanılmasını önermişlerdir. Ölçek 9'lu Likert tipi bir ölçektir "1" seçeneği hiçbir şeyi ifade ederken "9" seçeneği tamamen'i ifade etmektedir. Ölçeğin Türkiye'de güvenilirliği Aktağ'ın çalışmalarında test edilmiştir ve iç tutarlılık katsayısı .86 olarak tespit edilmiştir (Aktağ ve Walter, 2005).

Araştırmanın nitel bölümünde ise araştırmaya katılan bütün öğretmen adaylarına hem öğretmenlik uygulaması öncesinde hem de öğretmenlik uygulaması sonrasında anketle beraber açık uçlu sorular sorularak onların öğretmenlik uygulaması öncesi ve sonrası, bu dersin onların kendileri ve performansları hakkında düşündüklerini nasıl etkilediği öğrenilmek istenmiştir. Bu açık uçlu soruların sorulmasındaki amaç likert ölçeğinde yapılacak değerlendirmenin yanı sıra adaylar tarafından yeterlikleri hakkında daha detaylı bilgi verilebileceği düşünülmüştür. Bu sorularda öğretmen adaylarının öğretmen olmaya hazır olup olmadığı, uygulama boyunca karşılaşılabileceklerini düşündükleri zorluklar ve kolayca üstesinden geleceğini düşündükleri durumlar ön-test de sorulmuş, uygulamadan sonra ise uygulama süresince hangi zorluklarla karşılaştıkları ve öğretmenlik uygulaması süresince hangi durumlarda kendilerini rahat hissettiklerini belirtmeleri istenmiştir.

Verilerin Analizi

Ölçeğin geçerliliğine ilişkin bulgular: Ölçeğin, yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Bu amaçla önce deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine uygun olup olmadığına bakılmıştır. Verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 1'de görüldüğü gibidir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett testi sonuçları

| | |
|---|------------------------|
| Kaiser Meyer Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü | .89 |
| | X ² 1524.30 |
| Bartlett Küresellik Testi | Sd 171 |
| | p .000 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri .89'dur. Bu değer kritik değer olarak kabul edilen .70'in üzerindedir. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1524.30 olup 0.000 düzeyinde manidardır (X²₁₇₁=1524.30). Bu değerler, deneme uygulamasından elde edilen verilerin faktör analizine tabi tutulabileceğini göstermektedir.

Temel bileşenler analizi ve dik döndürme (varimax rotation) kullanılarak yapılan faktör analizi sonuçlarına göre öz değeri 1'den büyük 3 faktör vardır. Bu üç faktörün açıkladığı toplam varyansın % 49.73'dür. Her bir faktörün açıkladığı toplam varyans döndürme sonrasında sırasıyla 22.65; 15.16 ve 11.92'dir. Başlangıç öz değerleri dikkate alındığında, birinci faktöre ait öz değer (6.30) ikinci faktöre ait öz değerden (1.68) çok yüksek olması ölçeğin bir bütün olarak genel bir faktöre sahip olduğu biçiminde de yorumlanabilir. Diğer taraftan, varimax dik döndürme tekniği ile yapılan incelemeler ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir. Deneme formunda yer alan maddelerin hangi faktörler altında toplandığı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2'ye baktığımızda 7., 9., 10., 11., 12., 14., 17., 18., 20. ve 23. maddeler birinci boyutta; 13., 15., 19. ve 21. maddeler ikinci boyutta; 1., 2., 4., 5. ve 6. maddeler üçüncü boyutta en yüksek yük değerine sahip olarak sıralanmaktadır. Maddelerin faktör yüklerine bakıldığında .35 ile .81 arasında değişmektedir. Bu yük değerlerine göre ölçek üç boyutlu olup tüm maddeler ölçekte yer alabilecek yük değerine sahiptir. Faktör analizi yapılan 24 maddelik ölçekte 16. ve 24. maddeler 1. ve 2. Boyutta; 22. Madde 1. ve 3. Boyutta; 3. Madde 2. ve 3. Boyutta gözüktüğünden dolayı her bir maddenin boyutlardaki faktör yükleri .32 den büyük ol-

Tablo 2. Maddelere ait faktör yükleri

| Madde no | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. faktör |
|----------|-----------|-----------|-----------|
| m10 | .75 | | |
| m11 | .73 | | |
| m17 | .69 | | |
| m14 | .65 | | |
| m18 | .62 | | |
| m23 | .61 | | |
| m7 | .55 | | |
| m12 | .52 | | |
| m9 | .52 | | |
| m20 | .50 | | |
| m19 | | .81 | |
| m15 | | .75 | |
| m13 | | .73 | |
| m21 | | .70 | |
| m1 | | | .78 |
| m4 | | | .74 |
| m2 | | | .54 |
| m5 | | | .50 |
| m6 | | | .35 |

masına rağmen maddenin gözüktüğü boyutlardaki yük değerleri arasındaki fark 0.1 den küçük olduğu için binişik özellik göstermiştir ve bunun için ölçekten çıkarılmıştır. 8. Madde ise üç boyuttaki faktör yükü .32'den küçük olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 19 madde üzerinden uygulamaya devam edilmiştir.

Ölçeğe uygulanan faktör analizi sonucu elde edilen üç tane faktörden, 1. Faktörü oluşturan 10

madde "Öğretim Yöntemi." başlığı olarak, 2. Faktörü oluşturan 4 madde "Sınıf Yönetimi" başlığı olarak, 3. Faktörü oluşturan 5. madde "Öğrenci Katılımı" başlığı olarak ilişkilendirilebilir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular: Ölçeğin güvenilirliği için her bir boyuta ilişkin ve testin geneline ilişkin olarak belirlenen maddelerin Cronbach alpha iç tutarlılık katsayılarına bakılarak Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Faktörler ve ölçeğin bütününe ait alfa güvenilirlik katsayıları

| | 1. Faktör | 2. Faktör | 3. Faktör | Ölçeğin Geneli |
|----------------|-----------|-----------|-----------|----------------|
| Madde Sayısı | 10 | 4 | 5 | 19 |
| Cronbach Alpha | .86 | .81 | .77 | .88 |

Tablo 3'e göre Cronbach alpha iç tutarlılık katsayıları 1. Faktör için, 86; 2. Faktör için, 81; 3. Faktör için, 77 ve ölçeğin geneli için, 88 değerini göstermektedir. Bu da her bir faktör için ve ölçeğin geneli için kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz.

Araştırmada elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi için betimleyici istatistik, bağımlı gruplar t test kullanılmıştır. Araştırmadaki nitel veriler öğretmen adaylarının açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar deşifre edilerek genel kodlamalar yapılarak derlenmiş ve ana temalar ortaya çıkarılmıştır.

BULGULAR

Nicel Veriler ile İlgili Bulgular: Geliştirilen ölçek katılımcılara uygulanarak ön test ve son test puanları elde edilmiştir. Ön-test puan ortalamaları ve son- test puan ortalamaları arasında anlamlı farklılığa Tablo 4'de bakılmıştır.

Tablo 4'e baktığımızda katılımcıların ön test puan ortalamaları ($\bar{X}=7.14 \pm .66$) ile son test puan ortalamaları ($\bar{X}=7.20 \pm .62$) arasında $t(237)=-1.42$, $p=.158 > .05$ 'e göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son test puan ortalamaları ön test puan ortalamasından büyük olmasına rağmen aradaki fark anlamlı değildir.

Öğretmen adayları arasında öğretmen yeterliğinde cinsiyetler arasında farklılık olup olmadığı incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Tablo 5'e baktığımızda ön test puan ortalamalarına ilişkin bayanların ortalaması ($\bar{X}=7.18 \pm .64$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}=7.23 \pm .59$) arasında $t(236)=-.60$, $p=.548 > .05$ 'e göre anlamlı bir farklılık yoktur. Son test puan ortalamalarına ilişkin bayanların ortalaması ($\bar{X}=7.15 \pm .65$) ile erkeklerin ortalaması ($\bar{X}=7.12 \pm .69$) arasında $t(236)=.40$, $p=.687 > .05$ 'e göre anlamlı bir farklılık yoktur. Ön test puanlarında erkekler ve son test puanlarında bayanlar daha yüksek ortalamaya sahip olmasına rağmen anlamlı bir farklılık yoktur.

Nitel Veriler ile İlgili Bulgular

Uygulama öncesi nitel veriler: Öğretmen adaylarına "öğretmenlik uygulaması dersine kendinizi hazır hissediyor musunuz?" diye sorulmuş evet ya da hayır yanıtına göre de açıklamada bulunmaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü (% 70) bu uygulamaya hazır olduklarını belirtirken, (% 30) oranında hazır olmadıklarını belirtmiştir. **Evet**, hazırım diyenler "bu dersin teorikte öğrendiklerini uygulamaya dökmek için uygun ortam olduğunu, öğretmen-

Tablo 4. Ön-test puan ortalamaları ve son-test puan ortalamalarına ilişkin t testi sonucu

| Test | n | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Ön-test | 238 | 7.14 | .66 | 237 | 1.331 | .158 |
| Son-test | 238 | 7.20 | .62 | 237 | | |

$p > .05$

Tablo 5. Öğretmen adaylarının yeterliklerinin cinsiyete göre durumu

| Test | Cinsiyet | n | \bar{X} | Ss | Sd | t | p |
|----------|----------|-----|-----------|-----|-----|-------|------|
| Ön-test | Kadın | 142 | 7.18 | .64 | 236 | -.768 | .548 |
| | Erkek | 96 | 7.23 | .59 | | | |
| Son-test | Kadın | 142 | 7.13 | .65 | 236 | .490 | .687 |
| | Erkek | 96 | 7.09 | .69 | | | |

$p > .05$

lik mesleği için 4 yıldır aldıkları derslerin uygulama zamanı geldiğini düşündükleri” gibi açıklamalarda bulunurken, **Hayır**, hazır hissetmiyorum diyenler “okulda bize verilen eğitimle uygulamada bizden beklenenler farklı ya da okulda öğrendiğimiz her şey soyut, uygulamada somut olarak ne yapacağım bilemiyorum, bunun için endişeleniyorum” diye açıklamalarda bulunmuşlardır.

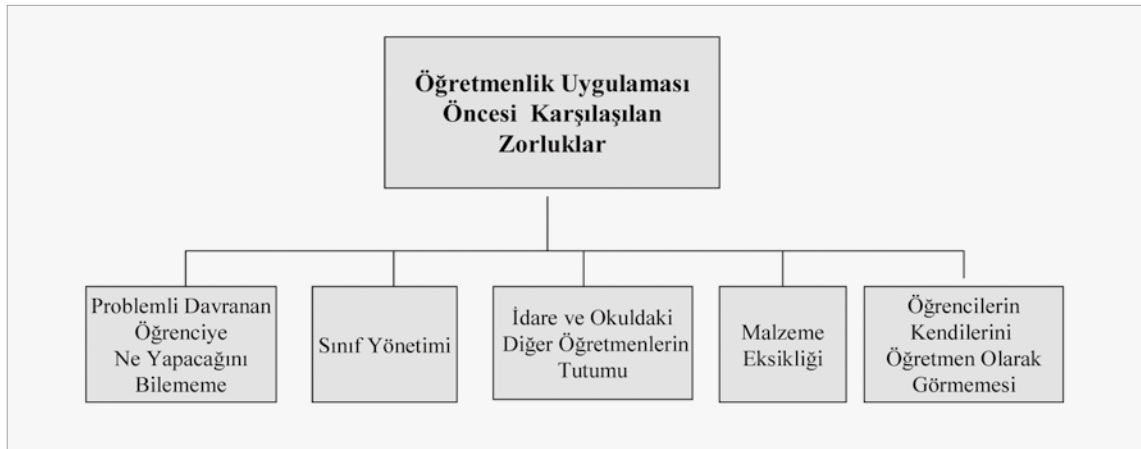
Ön-test de öğretmen adaylarına,

“Uygulama süresince karşılaşılabileceğiniz zorluklar neler olabilir” diye sorulmuş, öğretmen adayları tarafından sınıf yönetimi en çok endişelendikleri alan olarak ortaya çıkmıştır. Problemleri davranışlarda bulunan öğrencilere nasıl davranacağını bilememek, idare ve okuldaki diğer öğret-

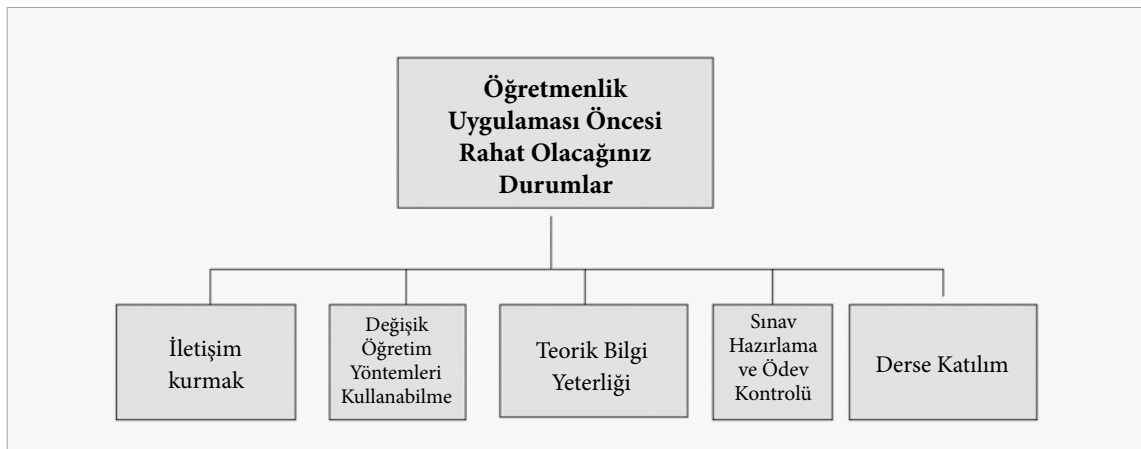
menlerin tutumu, öğrencilerin kendilerini gerçek öğretmen olarak görmemesi ve malzeme eksikliği başlıca alanlar olarak bu uygulama süresince karşılaşılabileceklerini düşündükleri en büyük zorluklar olarak belirtilmiştir.

Öğretmen adaylarına, “uygulama süresince rahat olacağınızı, zorlanmayacağınızı düşündüğünüz durumlar neler olabilir” diye sorulmuş, öğretmen adaylarının yarısına yakını tarafından öğrenciyle iletişim kurmak olarak belirtilmiştir. Bunu değişik öğretim yöntemleri kullanabilme, teorik bilgi yeterliliği, sınav hazırlama ve ödev kontrolü ve derse katılım olarak belirtilmiştir.

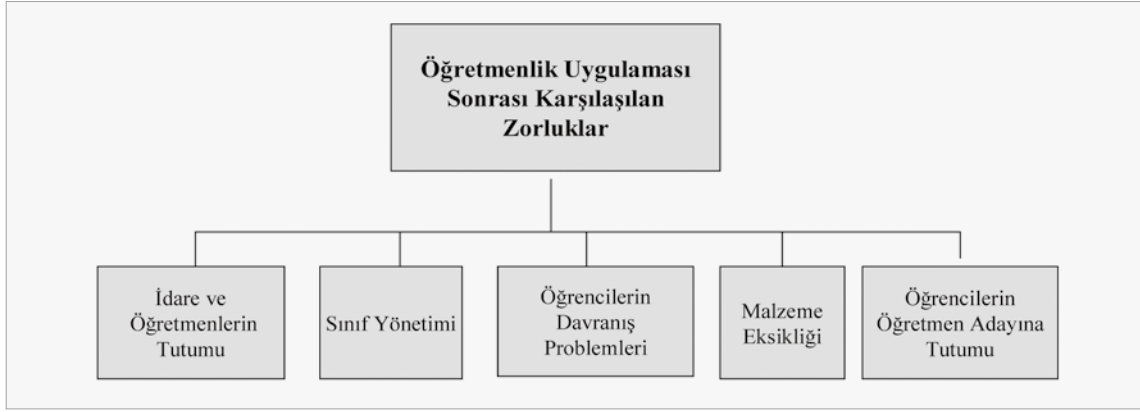
Öğretmenlik uygulaması sonrasında : Öğretmen adaylarına “öğretmenlik uygulaması süresince karşılaştığınız zorluklar neler oldu” diye sorul-



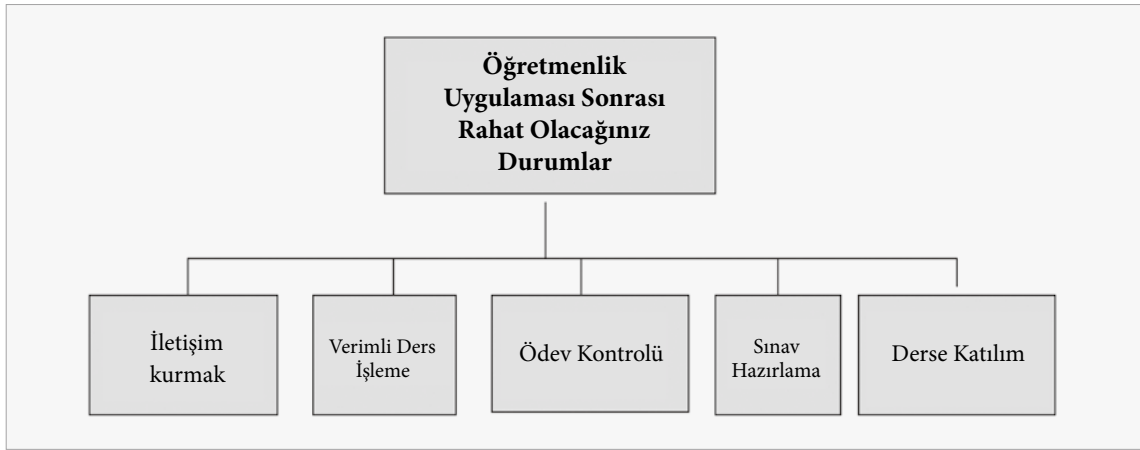
Şekil 1. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi karşılaşılabileceklerini düşündükleri zorluklar



Şekil 2. Öğretmen adaylarının uygulama öncesi rahat hissedeceği durumlar



Şekil 3. Öğretmen adaylarının uygulama sonrası karşılaştıkları zorluklar



Şekil 4. Öğretmen adaylarının uygulama sonrası rahat hissettiği durumlar

muş, adaylar tarafından adaylar en çok sınıf yönetiminde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla öğrencilerin tutumu, idarenin ve okuldaki öğretmenlerin öğretmen adaylarına karşı tutumu, malzeme eksikliği ve davranış problemi olan öğrencilere nasıl yaklaşacağını bilememek izlemiştir.

Adaylara "uygulama süresince zorlanmadığın rahat olduğun durumlar neler oldu" diye sorulmuş, adaylar tarafından büyük çoğunluk öğrenciyle iletişim kurabilme diye yanıtlamışlardır. Bunu sırasıyla derse katılım, verimli ders işleme ve sınav hazırlama ve ödev kontrolü takip etmiştir.

TARTIŞMA

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öz yeterlik ortalaması $\bar{X} = 7.17$ bulunmuştur. Elde edi-

len bu ortalama şimdiye kadar bu anketin uygulandığı çalışmalarda bulunan ortalamalarla karşılaştırıldığında adı geçen çalışmalarda bulunan yeterli ortalamalarına yakın değerdedir (Aktağ ve Walter, 2005, Mirzeoğlu ve Aktağ, 2005, Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001 ve 2002).

Çalışmada öğretmen adaylarının ön-test ve son-test sonuçlarında anlamlı olmasa da az bir artış tespit edilmiştir. Adayların ön-test ortalaması $\bar{X} = 7.14$, son-test ortalaması $\bar{X} = 7.20$ dir. Bu sonuçta göre öğretmenlik uygulaması öğretmen adaylarının öz-yeterliği üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Köseoğlu ve diğ., (2007) çalışmasında öğrencilerin bilgisayar kursu süresince öz yeterlik inanç-

larının ve tutumlarındaki değişimi incelemişlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilgisayar öz yeterliklerinde anlamlı bir şekilde artış gözlenirken olumlu tutum geliştirmede önemli bir etkileşim olmadığı tespit edilmiştir.

Hoy ve Woolfolk (1993) yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulamasına katılan öğretmen adaylarının genel öğretmen yeterlik seviyelerinde uygulama sonrası azalma tespit etmiştir. Araştırmacılar bu azalmanın sebebi olarak doğal ortamda öğretmenlik deneyimi yaşayan öğretmen adaylarının, öğretmenliğin zor ve talepkar yönleriyle karşılaştıkları ve şimdiye kadar teorik derslerden edindikleri bilgilerin bu problemlerin her zaman üstesinden gelemediğini hissettiği için olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada anlamlı düzeyde bir artışın bulunmamasının sebebi yukarıdaki açıklamaların yanı sıra, öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği, uygulamaya gittikleri okul ortamı, öğretmen adaylarına danışman öğretmenin tutumu ya da öğretmen adaylarının bu ders kapsamında ilk defa tüm sınıfın sorumluluğunun kendilerine verilmesinden dolayı hissettikleri durumdan kaynaklanabilir. Öğretmenliğe hazır olmadıklarını belirten adaylarında yorumlarında görüldüğü üzere üniversitedeki derslerin soyut kalması, uygulamada ne yapacağını bilememek ve teorik derslerde verilen bilgilerin uygulamada pratiğe dökülememesi endişesinden kaynaklı olarak uygulamanın öğretmen adayları üzerinde olumlu etki yaratmamasına neden olabilir.

Lin ve Gorrell (1998) Taiwanda yaptıkları çalışmada öğretmenlik uygulamasını sonucu öğretmen adaylarının öz yeterliğinde bir değişiklik tespit edememiştir.

Ploude (2002) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasından olumsuz etkilendiği ve öz-yeterlik inancının uygulama sonucu azaldığını belirtmiştir. Lin ve Gorrell, (2000), Aktaş ve Walter (2005)'de yaptıkları çalışmalarda 1 ve 4. sınıf öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinin farklılıklar göstermediğini tespit etmiştir.

Bandura (1977)'nin öz yeterlik teorisine göre kadın ve erkekler arasında kendilerini ne kadar yeterli hissettikleri konusunda bir farklılık bulunması gerekmektedir. Bu araştırma sonucuna göre

bayan ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik ortalamaları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu sonuç, Mirzeoğlu ve Aktaş (2005)'in beden eğitimi öğretmenliği ve antrenörlük eğitimi bölümlerinde okuyan öğrencilerle yaptığı çalışma bulguları, yine Mirzeoğlu ve Aktaş (2007)'in, beden eğitimi öğretmen adayları, öğretmenleri ve öğretim elemanlarıyla yaptıkları çalışmada buldukları sonuçlarla benzerdir. Üstüner ve diğ. (2009)'nin çalışmasında öğretmenlerin öz yeterliklerini cinsiyet, branş, kıdem ve görev yapılan okul türüne göre incelemiştir. Öğretmenlerin öz yeterliklerinin cinsiyet, branş ve kıdeme göre farklılaşmadığı ancak okul türüne göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Anadolu ve Fen Liselerinde görev yapan öğretmenlerin kendilerini diğer okul türlerinde görev yapan öğretmenlere göre daha yeterli olarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Celep (2002), Saraçoğlu ve Dinçer (2009) ve Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2002)'ün yaptığı çalışma sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir.

Bu çalışmadan çıkan diğer bir sonuç öğretmen adaylarına sorulan açık uçlu sorulardan çıkan temalardır. Bu temalar Öğretmen Yeterliği anketindeki alt boyutlarla bire bir örtüştüğü gibi bunların yanında iletişim, uygulama okulundaki idareci ve öğretmenlerin tutumu, malzeme durumu, sınav-ödev hazırlama gibi değişik temalarda ortaya çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının çoğunluğu sınıf yönetimi ve problemleri davranışların kontrolünün sağlanmasını ön-test de zorlanacakları durum olarak belirtirken son-test de de uygulama süresince en çok zorlandıkları durum olarak ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayları sınıf yönetiminin en çok zorlandıkları durum olarak belirtirken uygulama süresince en rahat oldukları durumun öğrencilerle iletişim kurmak olduğunu belirtmişlerdir. Buradaki çelişki önemlidir. Sınıfı yeterince kontrol edemediklerini, problemleri davranışlarda bulunan öğrencilere karşı ne yapacaklarını bilemediklerini belirten öğretmen adayları aynı zamanda da öğrencilerle iletişim kurmada çok rahat olduklarını belirtmişlerdir. Burada öğretmen adayları için "iletişim kurmak" ne ifade ediyor bunun daha detaylı olarak araştırılması gerektiği düşünülmektedir. Öğretmen aday-

ları zorlanacaklarını söyledikleri durumlarda zorlanmış rahat olacakları durumlarda ise uygulama sonunda rahat olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum birbiriyle tutarlıdır. Weinstein (2005) çalışmasına göre öğretmen adayları uygulama süresinde genelde öğretmenlik uygulamasının amaçlarını tam olarak anlayamamakta ve öğrencilerle iletişimde bulunurken tutarsızlıklar göstermektedir. Bazıları öğrencilerle gerektiğinden fazla arkadaşça iletişim kurarken bazılarıda çok katı ve otoriter bir tutum sergilemektedirler. Barney ve Pleban (2006) yaptığı çalışmada öğretmenlik uygulaması süresince beden eğitimi öğretmen adaylarını gözlemlemiş, kameraya almış ve görüşmeler yapmışlardır. Adaylara açık uçlu 13 soru sorulmuş ve bunların sonucu öğretmenlik uygulaması ile ilgili ortaya 4 temel tema çıkmıştır. Bu temalar sınıf yönetimi, verimli öğrenme, ders için gerekli hazırlıkların yapılabilmesi ve dersin hoş, eğlenceli bir ders olarak sunma ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının öz yeterlik inancını değiştirmedeği ve öz yeterlik inancının cinsiyete göre de değişmediği belirlenmiştir. Çalışmada adaylara sorulan açık uçlu sorulardan ölçekle paralel çıkan temaların yanı sıra yeni temalarda ortaya çıkmıştır. Yapılacak diğer çalışmalarda ortaya çıkan yeni temaların ışığında öğretmen adaylarıyla öğretmenlik uygulaması süresince nitel araştırma yöntemi eşliğinde derinlemesine çalışmalar yapılması bizlerin bu süreci daha iyi yapılandırmamıza yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Yazışma Adresi (Corresponding Address):

Dr. Işıl Aktağ

Abant İzzet Baysal Üniversitesi,
Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu
14280, GÖLKÖY-BOLU
E-posta: iaktag@gmail.com

KAYNAKLAR

1. **Aktağ I, Walter J.** (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlik duygusu. *Sportmetre*, 3(4), 127-131.
2. **Ashton PT, Webb R B.** (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.
3. **Ashton PT.** (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
4. **Bandura A.** (1977). Self efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
5. **Bandura A.** (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, NJ, USA: Prentice Hall.
6. **Bandura A.** (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman
7. **Barney D, Pleban F.** (2006). Pre-service physical education teachers' perception of teaching before and after a semester long elementary education practicum experience. *Physical Educator*, 63(1).
8. **Baysal N, Arkan K, Yıldırım A.** (2010). Pre-service elementary teachers' perceptions of their efficacy in teaching thinking skills. *Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 420-4254.
9. **Campbell J.** (1996). A comparison of teacher efficacy of pre-service teachers in Scotland and America. *Education*, 117, 2-12.
10. **Celep C.** (2000). 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*, 17E,(4), 99-112, ERIC Document ED 45115.
11. **Chacon CT.** (2005). Teachers' perceived efficacy among English as foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-272.
12. **Coladarsi T.** (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
13. **Creswell J.** (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design*. USA: Sage Pub.
14. **Elliott ES.** (2000). The Relationship Between Teacher Efficacy and Principal Leadership Behaviors and Teacher Background Variables in Elementary Schools. Unpublished Doctoral Thesis, University of Connecticut, USA.
15. **Evans ED, Tribble M.** (1986). *Gender development and gender effects*. (In D.C. Berliner and R.C. Colfee, der.) *Handbook of Educational Psychology*. pp 358-396. New York: Macmillan, USA.
16. **Hoy WK, Woolfolk AE.** (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355-372.
17. **Köseoğlu P, Yılmaz M, Gerçek C, Saran H.** (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum

- ve öz yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 203-209.
18. **Liaw E.** (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
 19. **Lin H, Gorrell J.** (1998). Pre-service teachers' efficacy beliefs in Taiwan. *Journal of Research and Development in Education*, 32, 17-25.
 20. **Lin H, Gorrell J.** (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 623-635.
 21. **Mirzeoğlu D, Aktaş I.** (2005). 46th ICHPER SD Anniversry World Congress Proceedings: The effect of teacher practicum on teacher efficacy in physical education department. 9-13 Kasım 2005, İstanbul.
 22. **Mirzeoğlu D, Aktaş I, Boşnak M.** (2007). Beden eğitimi öğretmeni, öğretmen adayı ve beden eğitimi ve spor yüksekokullarında görev yapan öğretim elemanlarının mesleki yeterlik duygusunun karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 3(18), 109-125.
 23. **Mitchell M, Doolittle S, Schwager S.** (2005). *The influence of experience on pre-service teachers' perceptions of good and bad aspects of a lesson. Physical Educator*, Spring.
 24. **Morgil I, Seçken N, Yücel AS.** (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6, 62-72.
 25. **Saracoğlu S, Dinçer B.** (2009). a study on correlation between self-efficacy and academic motivation of prospective teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 320-325.
 26. **Senemoğlu N.** (2005). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya*. 12. Baskı. Gazi Kitabevi: Ankara.
 27. **Tschannen-Moran M, Woolfolk-Hoy A.** (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
 28. **Tschannen-Moran M, Woolfolk-Hoy A.** (2002). Annual meeting of the American Educational Research Association: The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. New Orleans.
 29. **Üstüner M, Demirtaş H, Cömert M, Özer N.** (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-16.
 30. **Wan CP.** (2005). Teaching efficacy beliefs of pre-service teachers. *Journal IPBA*, 3(2).
 31. **Weinstein MK.** (2005). Teaching practice in schools. *Journal of Special Education*, 7, 26-41.
 32. **Woolfolk AE, Rosoff, Hoy WK.** (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6, 137-148.