

Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Zihin Engelliler Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi

Yücel ÖKSÜZ¹, Kerem COŞKUN²

ÖZ

Bu çalışma, öğretmenlik uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla 2010-2011 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ve Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi özel eğitim zihin engelliler öğretmenliği Anabilim Dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğretmen adayı üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada deneysel çalışma yönteminin tek gruplu ön-test son-test zayıf deneysel deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” ile ölçülmüştür. Verilerin analizinde bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t testi, Mann Whitney U testleri .05 önemlilik düzeyinde kullanılmıştır. Analizler sonucunda öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini önemli seviyede artırdığı, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesi üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmediği fakat meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini daha fazla etkilediği bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen öz-yeterliliği, özel eğitim zihin engelliler öğretmenliği

Impact of the School Experience Courses on Special Educational Needs Teachers' Sense of Self-Efficacy

ABSTRACT

This study aimed to investigate the impact of the school experience courses on prospective special educational needs teachers' sense of self-efficacy. The study was conducted with 96 prospective teachers studying at Ondokuz Mayıs University, Ankara University and Gazi University. Pre-experimental design with one group pre-test and post-test was employed. The prospective teachers' sense of self-efficacy was measured with “*Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale*” developed by Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish Language by Capa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005). The data were analyzed through the independent t-test, the dependent t-test and Mann Whitney U Test and test at .05 significance level. The analysis revealed that the school experience courses increased the prospective teachers' sense of efficacy, the impact of the school experience courses on the prospective teachers' sense of efficacy

¹ Yrd.Doç.Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, yoksz@omu.edu.tr

² Arş.Gör. Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, keremcoskun@hotmail.com.tr

didn't change according to gender but it had more impact on the prospective teachers graduated from vocational high-school.

Keywords: School Experience Course, Teacher Self-Efficacy, Special Educational Needs Teacher.

GİRİŞ

Eğitim, öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı ve müfredat bileşenlerinden oluşan insan hayatının en uzun ve önemli sürecidir. Bu sürecin realize edilmesinde öğretmenin sınıf içi öğrenme aktivitelerini tasarlama ve etkin bir sınıf yönetimi gerçekleştirme gibi fonksiyonları yerine getirmesi beklenir. Bu sorumlulukları yerine getirecek olan öğretmenlerin bir takım mesleki yeterliliklere ve özelliklere sahip olması beklenir. Bu özelliklerin sınıflandırılması konusunda pek çok yaklaşımın olduğu görülmektedir. Farklı yaklaşımlar bir arada değerlendirildiğinde, öğretmende bulunması istenen yeterliliklerin neler olması gerektiğine yönelik yaklaşımların beş kategoride kesiştikleri söylenebilir. Bunlar a) uygun bireysel özellikler, b) sınıf yönetimi ve organizasyon becerisi, c) öğretimi planlama becerisi, d) öğretimi gerçekleştirme becerisi, e) öğrencinin gelişim sürecini izleme ve değerlendirme becerisi olarak sıralanmaktadır (Stronge, Tucker ve Hindman, 2007: 7).

Öğretmenlerin bu niteliklere sahip olabilmelerinde yükseköğretim kurumlarında alınan hizmet öncesi eğitimin, doğrudan etkili olduğu söylenebilir (Azar, 2003; Hansen, 2008: 5). Alınması gereken hizmet öncesi eğitim, çok uzun soluklu bir süreçte mesleki yeterliliğinin ve gelişimin sağlanmasında ilk adım olarak görülür (Reimers, 2003:42). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimindeki ders içeriklerinin nasıl şekillendirileceğine ilişkin, geleneksel yaklaşım olarak da bilinen teori-pratik yaklaşımı ile pratik-teori yaklaşımı olarak nitelendirilen iki farklı yaklaşımdan söz edilebilir (Azar, 2003; Hammond, 2006; Sarıtaş, 2007). Teori-pratik yaklaşımı, eğitimciler tarafından öğretmenlerin hizmet öncesi almış oldukları eğitimin teoriye dayalı olması ve alınan bu teorik bilgilerin gerçek sınıf ortamında öğretme faaliyetleri ile pek fazla ilişkilendirilmeden verilmesi olarak nitelendirilmektedir. Bununla birlikte bu yaklaşımda formel öğrenim sürecinde öğretmen adaylarına verilen teorik bilgilerin sistemli ve kontrollü bir şekilde pratiğe dönüştürmeleri için çok az şans tanınmaktadır (Azar, 2003; Kagan, 1992; Sarıtaş, 2007). Bu yüzden teori-pratik yaklaşımı, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olması, sınıfta disiplin ve organizasyonu sağlayamama, öğrenci çalışmalarını ve öğrenme seviyesini uygun şekilde ölçüp değerlendiremememe, materyal geliştirip sınıf ortamında kullanamama, öğrencileri derse motive edememe, bireysel farklılıkları göz önüne alamama, öğrencilerini tanıyamama, gibi dezavantajları yaşamalarına neden olabileceği söylenebilir (Azar, 2003, Sarıtaş, 2007).

Bir diğer yaklaşım olan pratik-teori yaklaşımı ise, teorik bilgi bakımından zenginleştirilmiş kurslardan ziyade sınıf içi uygulamaları içeren çalışmalara daha çok zaman ayrılmasının gerekliliğine vurgu yapar. Pratik-teori yaklaşımına göre geliştirilen bir öğretmen yetiştirme programı, öğretmenlikle ilgili temel teorik

bilgileri kapsamı gerektiği kadar, öğretmen adaylarının kuramsal bilgilerini sınıf ortamında kullanabileceği ve bunları uygulama ile bütünleştirebileceği içerikleri de kapsamı beklenir. Bu yaklaşıma göre, öğretmen adayları, gerçek sınıf ortamında ihtiyaç duyacakları bilgi ve beceriyle karşı karşıya getirilmedikçe verilen teorik bilgiler öğretmenlik mesleği açısından bir anlam ifade etmez (Azar, 2003, Sarıtaş,2007, Yiğit ve Alev, 2007).

Pratik-teori yaklaşımı, geleneksel öğretmen yetiştirme programlarından farklı olarak öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamında rehber öğretmen ve bir danışman eşliğinde öğretmenlik uygulaması yapmalarına fırsat vermektedir. Bu açıdan bakıldığında pratik-teori yaklaşımına uygun ders içeriklerine sahip öğretmen yetiştirme programı, öğretmen adaylarının, bir öğretmen gibi düşünmesini ve düşündüklerini uygulamalarını sağlayan fırsatlar sunabilir (Hammond, 2006; Newsome, 2002:14; Zeichner ve Conklin,1990:269). Ayrıca pratik-teori yaklaşımına göre öğretmen adayı kazandığı gerçek öğretmenlik deneyimi üzerinde düşündükçe, teori ve pratiğin nasıl birbirinden farklı olduğunu, bunların nasıl bir araya getirilebileceğini, hangi öğretim stratejisinin daha yararlı olduğunu, öğrenci katılımını en iyi şekilde sağlayan sınıf yönetim şeklinin ne olduğunu ayırt etmeye başlayacaktır. Bu nedenle uygulama okullarında öğretmenlik deneyimi kazanan öğretmen adaylarının teorik bilgileri sınıf ortamına daha iyi uygulayabilmeleri beklenir (Denton, 1982; Henry, 1983; Ross, Hughes ve Hill, 1981; Sunal, 1980).

Milli Eğitim Bakanlığının öğretmen yetiştirme görevini üniversitelere verdiği 1982 yılından 1998 yılına kadar olan sürece bakıldığında, 1998 yılından önce öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimi ders içeriklerinin teori-pratik yaklaşımına göre oluşturulduğu söylenebilir (Akyüz, 2009: 422). Çünkü 1998'den önce öğretmen adayları dört yıl boyunca alan bilgisi, pedagojik bilgi ve genel kültür bilgisine ilişkin kuramsal bilgiler ile donatılırken yalnızca fakülte'deki öğrenimlerinin son 15 günü uygulama okullarına giderek hizmet öncesi eğitimlerini tamamlıyorlardı. Uygulamaların öğrenimin son 15 gününe sıkışacak sürede uygulanması yetersizlik olarak kabul edilmiş ve bu nedenle Türkiye'de 1994-1998 yılları arasında öğretmen yetiştirme modeli arayışı görülmektedir. Bu arayışların sonucunda öğretmen adaylarının hem gerekli kuramsal bilgi yetersizliği yaşadıkları ve yetersiz olan kuramsal bilgilerini uygulama fırsatı bulamadan mezun oldukları yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla MEB ve YÖK işbirliğinde yürütülen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi (MEGP) kapsamında yapılan dört yıllık çalışma sonucunda "*Fakülte-Okul İşbirliği Modeli*" ortaya çıkmıştır (Azar, 2003; Işık, Çiltaş ve Baş, 2010; Yiğit ve Alev, 2007;). Bu modelde öğretmen adaylarının gerekli kuramsal bilgileri kazanması, kazanılan kuramsal bilgileri yeterince uygulama fırsatının sağlanması ve uygulama sonucunda öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum geliştirmesi amaçlanmıştır (Sarıtaş, 2007). Eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının daha fazla mesleki uygulama yapabilmeleri amacıyla 1997-1998 öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin

ders programlarına “Okul Deneyimi I ve Okul Deneyimi II” derslerini konulmuştur. Yine bu amaçla YÖK, öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin ders programlarını gözden geçirmiş ve bu gözden geçirme sonucunda “*Topluma Hizmet Uygulaması*” ve “*Öğretmenlik Uygulaması I*” ve “*Öğretmenlik Uygulaması II*” derslerini eğitim fakültelerinin ders içeriğine eklemiştir. (Işık ve diğ., 2010).

Yukarıda belirtilen açıklamalarda vurgulandığı gibi öğretmen yetiştirme programları, teorik dersler ve uygulamaya yönelik dersleri içermektedir. Yeterli öğretmen, sahip olduğu bilgileri beceri haline getiren öğretmendir. Bir bilginin beceri haline gelmesi sosyal, bilişsel, motivasyonel ve davranışsal özelliklerin farklı amaçlara hizmet edecek şekilde düzenlendiği üretici yetenekleri ortaya çıkarır. Sosyal bilişsel öğrenme kuramında bireyin öğrenme ve davranış performansı üzerinde öz-yeterlilik algılaması önemli etkiye sahip olduğu söylenebilir (Bandura, 1986:391). Yani kişisel başarılar yalnızca becerilerle değil aynı zamanda becerilerin kullanılmasını sağlayacak yeterliliğe ilişkin öz-inançları da gerektirir. Bu nedenle aynı derecede bilgi ve beceriye sahip kişilerin performansları, öz-yeterlilik algılamasına dayalı olarak kötü, yeterli ve iyi şeklinde farklı düzeylerde değişebilir.

Sosyal-bilişsel öğrenme kuramına göre değerlendirilebilecek olan öz-yeterlilik kavramı, kişinin gelecekteki muhtemel durumlarda gerekecek hareket tarzını ne kadar iyi yürüteceğine ve yapacağına ilişkin kişisel yargısı şeklinde ifade edilebilir (Bandura, 1982). Diğer bir deyişle öz-yeterlilik, kişinin hedeflenen ve istenen sonuçları ortaya çıkarmak için kendi becerilerini organize etme ve uygulamasına ilişkin algısıdır diye tanımlanabilir. Bu tanımdan hareketle öz-yeterliliğin bireyin nasıl davranacağını, düşünce kalıplarını ve duygusal tepkilerinin ne yönde gerçekleşeceğini belirleyecek etkiye sahip olduğu söylenebilir. Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak öz-yeterlilik algılamalarının bireyin performansı üzerinde bilişsel, motivasyonel, duygusal süreçler ve karar verme süreci olmak üzere dört farklı şekilde etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir (Bandura, 1999,).

Öz-yeterliliğinin bilişsel etkisi, bireyin iyimser, kötümser senaryoları kafasında canlandırması ile kendini gösterir. Öz-yeterlilik algısı zayıf bireyler baskı oluşturan çevresel talepler ile karşılaştığında, analitik düşüncelerinde çok hata yapmakta, istekleri azalmaktadır. Bu durum bireyin performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Buna karşılık öz-yeterlilik algısı güçlü olan kişiler zor durumlara karşı kendini daha iyi hazırlayabilir ve başarıya ulaştıracak olan analitik düşünme becerilerini iyi şekilde kullanabilir. Bilişsel anlamda güçlü yeterlilik algısına sahip bireylerin başarı beklentilerinin yüksek oluşu, zihinde olumlu düşüncelerin canlanmasını sağlayarak performansın artmasına neden olabilir (Bandura, 1993, 1999).

Öz-yeterlilik algılaması, aynı zamanda bireyin belli bir iş ya da göreve karşı güdülenmesini de etkileyebilir. İnsanlar, öz-yeterlilik inançları ile çevresindeki

olaylara konsantre olur ve eylemlerini bu yönde örgütlerler. Bireyin amaçlarını, amaçlara hazırlıklı olmasını, zorluklar karşısında ne kadar azimli olacağını, ne kadar çaba sarf edeceğini ve başarısızlık durumundaki tepkilerinin ne olacağını belirlemede etkili olabilir (Bandura, 1982, 1993, 1999, 2000, 2002).

Öz-yeterlilik algılaması, duygusal ve psikolojik süreçler üzerinde de etkilidir. Stresin ne kadar kontrol altında tutulabileceği ve hangi düzeyde ortaya çıkacağı üzerinde belirleyici olabilir. Ortamdaki tehdit ve tehlikeler ile başa çıkılamayacağını düşünen birey, bulunduğu ortamı tehlikeli olarak algılar, olası tehdit ve tehlikeleri gözünde büyütür, çok nadir olarak gerçekleşen olay ve durumlar için kendilerini gereksiz yere üzebilir. Ortamdaki engelleri tehlike olarak gören bireyin stres ve kaygı düzeyinin yüksek olacağı sonucuna varılabilir. Bu nedenle öz-yeterlilik seviyesinin düşük olması ile stres ve kaygı düzeyi arasında kuvvetli bir ilişkinin olduğu düşünülebilir (Bandura, 1982, 1993, 1999, 2000, 2002).

Öz-yeterlilik algılamasının etkilediği bir başka önemli durum ise kişinin alacağı kararlar ve yapacağı seçimleridir. İnsan doğası gereği yapabileceği işlere yönelirken becerilerinin sınırlarını aştığını düşündüğü işlerden kaçınırlar. Dolayısı ile bireyin sahip olduğu becerilere yönelik öz-yargısı, bireyin seçimlerini ve kararlarını etkileyerek bireyin hangi işlere yöneleceğinin ve hangi işlerden kaçınacağını belirlenmesinde anahtar rol oynayabilir (Bandura, 1993, 1999, 2000).

Sosyal bilişsel öğrenme kuramına göre öz-yeterlilik algılamaları dört kaynaktan gelişir. Bunlar doğrudan yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sosyal ikna ve psikolojik durumdur. Öz-yeterliliğin oluşturulmasında en etkili yol, bireyin doğrudan yaşantılar sonucu elde ettiği başarılı deneyimleridir. Başarı, kişide güçlü bir yeterlilik algısı ortaya çıkarırken başarısızlıklar ise öz-yeterlilik algılamasını zayıflatır. Eğer kolay işlerde başarı elde eden kişi, daha zor işlerle karşılaşmış başarısız olursa öz-yeterlilik algısı olumsuz yönde etkilenir. Bu nedenle güçlü bir öz-yeterlilik algısı, problemlerin güçlü çabalar ile üstesinden geldiği gerçekçi yaşantılar gerektirir (Bandura, 1999).

Öz-yeterliliğin oluşmasında etkili bir başka yol ise sosyal modellerden sağlanan dolaylı yaşantılardır. Bu anlayışa göre insan çevresinde arzuladığı yeterliliklere sahip olan modelleri arayacağı söylenebilir. Model, gözleyen bireye, gözlenebilen davranışları ve düşünme tarzına bağlı olarak aktardığı bilgilerle güçlükleri aşabilmesine yönelik stratejileri gösterir. Modelin gayretli çabalarına karşın başarısız olması, gözleyenin öz-yeterlilik algılamasını ve motivasyonunu düşürebilir. Yani model alınan kişinin başarılı ya da başarısız oluşu, kişinin öz-yeterlilik algılamasını çok önemli şekilde etkileyebileceği söylenebilir (Bandura, 1999, 2000).

Sosyal ikna (social persuasion), öz-yeterlilik algılamasının oluşmasında üçüncü yoldur. Sözel olarak gerekli becerilere sahip olduğu konusunda ikna edilen birey, problemlerle karşılaştığında yetersizlik duygusuna kapılsa bile büyük bir çaba ile harekete geçip çabalarını sürdürebilir (Bandura, 1999, 2002).

Bütün bu değerlendirmelerin sonucunda öz-yeterlilik algılamasının bireyin mesleki ve eğitimsel başarısı üzerinde önemli etkileri olabileceği, bireyin kendine mesleki ve eğitimsel seçenek oluşturmada, eğitimsel açıdan mesleğine hazırlıklı olmasında, kariyer ve eğitim sürecinde zorluklarla etkili mücadele etmede önemli role sahip olduğu söylenebilir (Bandura, 2002).

Öz-yeterlilik algısının akademik gelişimi etkilediği önemli alanlardan biri de “*öğretmen öz-yeterliliği*”dir. Öğretmen adayında öz-yeterliliğinin oluşmasında en etkili yol öğrencilik süresince yapmış olduğu öğretmenlik uygulamaları ile edindiği doğrudan yaşantılardır. Özellikle öğretmen adayının yaptığı uygulamalar başarılı olursa, bu uygulamalar öğretmen adayının kendisini yeterli hissetmesine neden olabilir. Öğretmen adaylarının doğrudan yaşantılara dayalı olarak öz-yeterlilik algısının oluşumunda ilk etapta sınıf yönetimini sağlamak çok önemli olabilir. Çünkü öğretmen adaylarında yeterlilik algılaması, öğrencileri kontrol altında tutma ve sınıf düzenini sağlamaya yöneliktir. Öz-yeterliliği düşük öğretmen adayları öğrencilere yönelik kötümser bir bakış açısına sahiptirler. Bu öğretmen adayları öğrencilerin derse yönelmesini ve sınıf düzenini sağlamak amacıyla cezaya ve katı sınıf kurallarına sıkça başvurabilirler.

Öğretmen adaylarında öz-yeterliliğinin oluşumunu etkileyen bir başka önemli faktör dolaylı yaşantılardır. Dolaylı yaşantılarda modelleri gözleme söz konusudur. Başarılı bir öğretmen model alınır ve gözlemleyen öğretmen adayı da gözlediği modelle kendisini özdeşleştirirse öz-yeterlilik algılaması bu durumdan olumlu etkilenir (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy ve Hoy, 1998).

Sosyal ikna, öğretmen öz-yeterliliğinin oluşmasında etkili bir başka yol olabilir. Üniversite öğrenimi boyunca sosyal ikna etkisine sahip teorik dersler ile öğretmen adayına öğretim işinin doğasına ilişkin bilgi verilebileceği ve öğretim ortamındaki engellerin nasıl üstesinden gelebileceğine ilişkin stratejiler kazandırılabilir. Ancak öğretmen adayı, teorik derslerini tamamladığında öğretim işinin zorluk ve karmaşıklığını hafife alabilir. Böyle bir durumda öğretmen adayının aniden gerçek sınıf ortamı ile karşı karşıya bırakılması, öğretmen öz-yeterliliğinin oluşmasına çok büyük darbe vurabileceği söylenebilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998).

Öğretmen öz-yeterliliğinin iki alt yeterliliği kapsayan daha genel bir yeterlilik durumu olduğu söylenebilir. Bunlardan birincisi “*Genel Öğretmen Yeterliliği (GÖY)*”dir. GÖY, öğretmenlerin veli duyarsızlığı, öğrencinin okula ve derse karşı ilgisizliği, okulun elverişsiz fiziki donanımı gibi dışsal durumların üstesinden gelebileceğine ilişkin yeterlilik algısı olarak tanımlanabilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998). Teorik dersleri tamamlayan öğretmen adayları,

dışsal zorluklar ile başa çıkabileceklerine ve başarılı olabileceklerine ilişkin gerçekçi olmayan aşırı bir iyimserliğe sahip olabilirler. Fakat bu aşırı iyimserlik, gerçek sınıf ortamına girildiğinde kaybedilebilir. Gerçek sınıf ortamına girildiğinde, öğretme işinin karmaşıklığı ve zorluğu nedeniyle baş edememe düşüncesi oluşabilir ve böylece “gerçeklik şoku” yaşanabilir (Housego, 1992; Woolfolk-Hoy, 1990).

Öğretmen öz-yeterliliğinin ikinci boyutu ise “*Kişisel Öğretmen Yeterliliği (KÖY)*”dir. KÖY, öğretmenin kendisinin hem güçlü yanını hem de zayıf yanını değerlendirilmesi olarak ifade edilebilir. Öğretmen adayı öğretmenlik uygulaması ile hem güçlü yanını hem de zayıf yanını görerek yeterlilik algısı geliştirebilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998).

Öğretmen adayının öz-yeterlilik algısı üzerinde teorik içerikli dersler ile uygulama içerikli derslerin farklı etkiye sahip olacağı düşünülebilir. GÖY, dolaylı yaşantılar ve sosyal iknaya dayalı gelişirken, KÖY ise doğrudan yaşantılar sonucu oluşabileceği söylenebilir. Buradan hareketle teorik derslerin dolaylı yaşantılar ve sosyal ikna yolu ile öğretmen adayında öz-yeterlilik oluştururken, öğretmenlik uygulaması, doğrudan yaşantılar yolu ile öz-yeterlilik algısı geliştirebileceği yorumu yapılabilir (Tschannen-Moran ve diğ. 1998).

İlgili literatür incelendiğinde öğretmenlik uygulaması derslerinin farklı branştaki öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini inceleyen çalışmaların sonuçları son derece farklılık göstermektedir. Literatürde çok sayıda uygulamaya dönük derslerin, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarını artırdığını ortaya koyarken (Cantrell, Young ve Moore, 2003; Charalambous, 2008; Cone, 2009; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Boone, 2005; Fives, Hamman ve Olivarez, 2007; Haverback,2009; Knoblauch ve Woolfolk-Hoy,2008; McDonnough ve Matkins, 2010; Otacıoğlu, 2008; Rushton, 2000; Woolfolk-Hoy ve Sphero, 2005) buna karşılık pek çok araştırmacı da uygulamaya dönük derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerinde hiçbir etkiye sahip olmadığına veya düşürdüğüne yönelik bulgular elde etmiştir (Atay, 2007; Giallo ve Little, 2003; Lancaster ve Bain, 2007; 2010; Newman,1999; Plourde,2002). İlgili literatür, öz-yeterlilik algılamalarının etkisi cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde bayan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesinin bay öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasından daha yüksek olduğunu gösteren çalışmalar varken (Aktağ ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Morgil, Seçken ve Yücel, 2004; Otacıoğlu, 2008) buna karşılık öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasının cinsiyete göre değişmediğini ya da erkek öğretmen adaylarının öz yeterlilik seviyesinin daha yüksek olduğuna yönelik bulgular elde eden çalışmalarda bulunmaktadır (Akengin, Şahin, Kaya ve Bengiç, 2010; Aksu,2008; Cantrell ve diğ.,2003; Ekici,2008; Kahyaoglu ve Yangın, 2007; Şahinkaya,2008; Yaman, Koray ve Altınçekiç, ,2004). Yine literatürde öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının mezun olunan lise türüne göre değiştiğine yönelik sonuçlar elde eden çalışmalara

rastlanmakta iken (Otacıoğlu, 2008; Akengin ve diğ., 2010) buna karşılık öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamalarının mezun olunan lise türüne göre değişmediğini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aksu,2008; Ekici, 2008; Yaman ve diğ., 2004).

Yüksek öz-yeterlilik algılamasının öğrenci başarısı ve motivasyonu ile çok açık ilişkisi olduğu literatürde belirtilmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992). Sınıf atmosferinin kalitesi, kısmen öğretmenin öğretimsel yeterlilik algısı ile ilişkilendirilebilir. Öz-yeterlilik algısı güçlü öğretmenler, sınıftaki zamanının büyük çoğunluğunu akademik öğrenme amaçlı kullanabilir ve öğrencilere gerekli yardımı sağlayabilir (Gibson ve Dembo, 1984). Öz-yeterliliği düşük öğretmenler sınıftaki zamanının çoğunu öğrenme amaçlı olmayan etkinliklere ayırırlar, öğrencilerin başarısız olması durumunda hemen öğrencileri eleştirirler ve yapılan etkinlikten hemen vazgeçebilirler. Öz-yeterliliği güçlü öğretmenlerin, yeniliklere daha açık olup yeni yöntem teknikleri kullanmada ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha istekli olabileceği söylenebilir (Guskey, 1988; Stein ve Wang, 1988). Okul olarak düşünüldüğünde öz-yeterliliği güçlü öğretmenlerden oluşan okulda, sağlıklı bir iletişim ortamından ve karar alma sürecinin daha katılımcı olmasından söz edilebilir. Ayrıca öz-yeterlilik algısı zayıf olan öğretmenlerin ödüllendirmelerde dışsal teşvik ve cezayı sıkça kullanacakları, öğrenciler üzerinde negatif yaptırımlara dayanan geleneksel bakış açısına sahip olacakları beklenmektedir (Woolfolk ve Hoy, 1990).

Öğretmen öz-yeterliliği özel eğitim öğretmenliği kapsamında ele alındığında öz-yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenleri, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere daha iyi hizmet sağlayabilir, sınıftaki durumu kontrol altında tutabilir ve öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yerine öğrencilerinin eğitimsel ve diğer anlamdaki ihtiyaçlarını sınıf içerisinde karşılayabilirler (Meijer ve Foster, 1988). Öz-yeterliliği düşük özel eğitim öğretmenleri ise kendilerinin verebileceği yardımları vermeden ve kendine olan güven yetersizliğinden dolayı kolaycılığa kaçma olarak da değerlendirilebilecek şekilde gerekli çabayı göstermeden öğrencilerini rehberlik ve danışmanlık servislerine yönlendirme yolunu seçebilirler (Podell ve Sodak, 1993).

Öz-yeterliliği algısı yüksek özel eğitim öğretmenlerinin öğrencilerinin ihtiyaçlarını sınıf içinde karşılamak için daha çok çaba harcayacakları, etkili sınıf yönetimi gerçekleştirecekleri umulmaktadır. Öz-yeterliliği yüksek özel eğitim öğretmenlerinin mesleğe daha bağlı olacakları, stres, kaygı ve mesleki tükenmişlik gibi olumsuz duygu durumlarını daha az seviyede yaşayacakları öngörülmektedir. Hizmet öncesi eğitim döneminin en son yılında alınan Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerinde en fazla etkiye sahip olan derstir. Bu derslerin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi, öğretmen adaylarının gelecekteki performanslarının ve öğretmen yetiştirme sisteminin etkinliği hakkında bilgi sağlayacaktır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, öğretmenlik uygulaması dersinin, bu dersi alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algılama düzeylerine etkisini incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki denenceler test edilmiştir.

Araştırmanın Denenceleri

- Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri, özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini yükseltmektedir.
- Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri bayan zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla yükseltmektedir.
- Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini etkisi diğer lise çıkışlı olanlara göre daha fazla artırmaktadır.

YÖNTEM

Öğretmenlik uygulamaları derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik seviyesine etkisini incelemeyi amaçlayan bu çalışma, tek-gruplu ön-test son-test modeline dayanan deneysel bir çalışmadır. Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, deseni, araştırmada kullanılan ölçme aracı ve bu aracın güvenilirlik çalışmaları ayrıntılı olarak açıklanmıştır.

Evren

Çalışmanın evrenini, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara Üniversitesinde öğrenim görmekte olan 140 özel eğitim zihin engelliler öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırma örneklemine ilişkin bilgiler, Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir. Araştırma örnekleminin özelliklerine bakıldığında; araştırmaya 65 bayan (%67,7) bayan ve 31 erkek (% 32,5) olmak üzere toplam 96 özel eğitim zihin engelliler öğretmen adayının çalışmaya katıldığı Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. *Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Bay	31	32,3
Bayan	65	67,7
Toplam	96	100,0

Çalışmaya Ondokuz Mayıs Üniversitesi’nden 36 (%37,5), Ankara Üniversitesi’nden 36 (%37,5) ve Gazi Üniversitesi’nden 24 (% 25) toplam 96 özel eğitim zihin engelliler öğretmen adayı katılmıştır. Tablo 2’de çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üniversitelere göre dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Frekans	Yüzde (%)
Ondokuz Mayıs Üniversitesi	36	37,5
Ankara Üniversitesi	36	37,5
Gazi Üniversitesi	24	25
Toplam	96	100

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türleri, Anadolu Öğretmen Lisesi, Anadolu Lisesi, Düz Lise ve Meslek Lisesi olmak üzere dört kategoride gruplandırılmıştır. Gruplandırma, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezinin lise türlerini belirttiği Tablo 7'ye dayalı olarak yapılmıştır (OSYM, 2010). Araştırma örneklemini oluşturan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adayının 31'i (32,5) Anadolu Öğretmen Lisesi, 5'i (% 5,2) Anadolu Lisesi, 20'si (% 20,8) düz lise, 40'ı (41,7) ise meslek lisesi mezunu olduğu Tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3. Çalışma Grubundaki Öğretmen Adaylarının Mezun Olunan Lise Türüne Göre Dağılımı

Lise	Frekans	Yüzde
Anadolu Öğretmen Lisesi	31	32,5
Anadolu Lisesi	5	5,2
Düz Lise	20	20,8
Meslek Lisesi	40	41,7
Toplam	96	100,0

Araştırma Deseni

Bu çalışmanın amacı, “Öğretmenlik Uygulaması” derslerinin özel eğitim zihinsel engelliler öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisini araştırma denencelerine dayalı olarak açıklamaktır. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından “deneysel çalışma” yönteminin tek gruplu ön test – son test zayıf deneysel deseni kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamalarında okulların donanım durumu, velilerin eğitim sürecine katılımı, öğretmenler arası ilişkiler, uygulama öğretmeni ile öğretmen adayı arasındaki ilişki gibi pek çok bozucu değişken söz konusu olup bunların kontrol altında tutulması imkânsızdır. Bu nedenle çalışmada deneysel araştırma yönteminin tek gruplu ön-test son-test modelinde zayıf deneysel desen kullanılmıştır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000:213).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama aracı 9'lu likert tipi ölçek olup toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten öğretmen adaylarının alabileceği maksimum puan 216 (24X9)'dir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği”, “Öğrenci Katılımı” (ÖK), “Sınıf Yönetimi” (SY) ve “Öğretim Stratejileri” (ÖS) olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her alt boyutta sebayan madde yer almakta olup öğretmen adaylarının bir alt-boyuttan alabileceği maksimum puan 72 (8X9)'dir. ÖK alt boyutunun güvenilirliği .82, ÖS alt boyutunun güvenilirliği .86 ve SY alt boyutunun güvenilirliği .84 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin toplam güvenilirlik katsayısı ise .93 olarak tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla araştırmacı tarafından Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesinin değişik bölümlerinde 4. Sınıfta öğrenim gören 251 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha değeri .80 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması

Ön-test ve son-test uygulamalarını yapmadan önce uygulama yapılacak olan üniversitelerin eğitim fakültelerinden araştırma izni ve ölçeği Türkçeye uyarlayan Orta Dogu Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi Yard. Doç. Dr. Yesim Çapa AYDIN'dan kullanım izni alınmıştır. Çalışma grubu, araştırmaya katılan gönüllü öğretmen adaylarından oluşturulmuştur. Araştırma verileri, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesinin eğitim fakülteleri özel eğitim bölümü zihin engelliler ana bilim dalı dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 96 öğretmen adayından elde edilmiştir. Bu desende zihin engelliler öğretmeni adayları öğretmenlik uygulamalarına başlamadan önce Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen ve Çapa ve diğ. (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-Yeterlilik Ölçeği” verilmiştir. Özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamaları bittikten sonra aynı ölçek tekrar, özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarına verilmiş; her iki uygulamada elde edilen bulgular, istatistikî işlemlere tabi tutulmuş ve öz-yeterlilik kavramı çerçevesinde yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmadan elde edilen veriler SPSS 17 (Statistical Package for the Social Sciences) programı ile analiz edilmiştir. Verilerin dağılımının normallik analizinde Kolmogrov-Smirnov ve Shapiro-Wilk (S-W) testleri kullanılmıştır. Normal dağılım testleri sonucuna göre bağımlı gruplar t-testi, bağımsız gruplar t testi, Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır (D'Agostino, 1971; Field, 2000:296; Mann ve Whitney, 1947).

BULGULAR

Bu bölümde araştırma hipotezlerinin test edilmesine ilişkin istatistiksel işlemler ve bu işlemler sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

“Öğretmenlik Uygulaması derslerinin özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini yükseltmektedir” denencesi test edilmiş; test sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Ön-Test ve Son-Test Puan Ortalamalarına İlişkin Bağımlı Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Uygulama	N	K-S	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öğrenci Katılımı	Ön-Test	96	.166	51,15	9,02			
	Son-Test	96	.200	56,81	8,05	95	-5.583	.000
Öğretim Stratejileri	Ön-Test	96	.200	54,01	9,77			
	Son-Test	96	.172	58,89	8,13	95	-4.482	.000
Sınıf Yönetimi	Ön-Test	96	.100	54,05	9,29			
	Son-Test	96	.200	58,48	8,84	95	-3.899	.000

K-S: Kolmogorov Smirnov

Tablo 4’e bakıldığında son-test uygulamasında öğretmen adaylarının ölçek alt boyutlarından almış olduğu puanların ortalamasının ön testten aldıkları puanların aritmetik ortalamasından yüksek olduğu söylenilebilir. K-S testi .05 anlamlılık düzeyinde yapılmış ve yapılan normallik analizi sonucunda ölçeğin üç alt boyutunda puanların normal dağıldığı görülmüştür ($p > .05$). Bu bulgudan hareketle ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla parametrik test tekniklerinden bağımlı gruplar t-testi (paired sample t test) testi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır (Field, 2000; 285).

Tablo 4’de gösterilen bulgular, incelendiğinde öğretmenlik uygulamalarının, öğretmen adaylarının öz-yeterlilik seviyesini yükselttiği görülmektedir. Alt Boyutlar açısından bakıldığında ise ölçeğin bütün alt boyutlarında ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerinin ölçeğin “*Öğrenci Katılımı*” alt boyutunda ön test ve son test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{(95)} = -5,583$, $p < 0.05$). Ölçeğin “*Öğretim Stratejileri*” alt boyutuna ait bulgular incelendiğinde, ön test ve son test arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($t_{(95)} = -4,482$, $p < 0.05$). Bu fark, son test lehinedir. Öğretmen adaylarının “*Sınıf Yönetimi*” alt boyutundaki bağımlı gruplar t-testi sonuçlarına bakıldığında her iki uygulama arasında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülebilir ($t_{(95)} = -3,899$, $p < 0.05$). Elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini artırdığını göstermektedir. Tablo 4’de gösterilen bulgulara göre, araştırmanın birinci denencesi doğrulanmaktadır.

“Denence: Öğretmenlik Uygulaması dersleri bayan zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla yükseltmektedir” denencesi test edilmiş ve test sonuçları Tablo 5 ve Tablo 6, Tablo 7 ‘de gösterilmiştir.

Tablo5. Cinsiyet Değişkenine Göre Son-Test – Ön-Test Puan Ortalaması Fark ve Normallik Sonuçları

Ölçek Alt-Boyutu	Cinsiyet	Son Test Ortalaması (\bar{X})	Ön-Test Ortalaması (\bar{X})	Ortalamalar Farkı	SS	K-S S-W
Öğrenci Katılımı	Bayan	56,21	49,46	6,75	10,23	.20
	Bay	58,06	54,70	3,36	8,96	.05
Öğretim Stratejileri	Bayan	59,15	53,06	6,09	12,16	.20
	Bay	58,35	56,00	2,35	8,37	.18
Sınıf Yönetimi	Bayan	58,43	52,63	5,80	11,86	.02
	Bay	58,61	57,03	1,58	9,01	.27

K-S: Kolmogorov Smirnov, **S-W:**Shapiro Wilk

Tablo 5 incelendiğinde ölçeğin bütün alt boyutlarında bayan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının son-test ön-test puan ortalamaları farkının erkek öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olduğu görülebilir. Yapılan normal dağılım analizleri sonucunda sadece sınıf yönetimi alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının son test-ön test puan ortalaması farkı dağılımının normal olmadığı sonucuna varılmıştır ($p < .05$). Bu bulgudan hareketle araştırmanın ikinci denencesini test etmek için ölçeğin öğrenci katılımı ile öğretim stratejileri alt boyutunda parametrik testlerden *bağımsız gruplar t-testi (independent t-test)* ve sınıf yönetimi alt boyutu için parametrik olmayan test yöntemlerinden *Mann Whitney U* testi kullanılmıştır (Field, 2000:296; Mann ve Whitney, 1947).

Tablo 6. Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Ortalama Farklarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	Son Test Ortalaması (\bar{X})	Ön-Test Ortalaması (\bar{X})	SS	(K-S/ S-W)	sd	t	P
Öğrenci Katılımı	Bayan	56,21	49,46	10,23	.200	94	1.581	.117
	Erkek	58,06	54,70	8,96	.056			
Öğretim Stratejileri	Bayan	59,15	53,06	12,16	.200	94	1.543	.126
	Erkek	58,35	56,00	8,37	.188			

K-S: Kolmogorov Smirnov, **S-W:**Shapiro Wilk

Bağımsız gruplar t-testi sonucunda “Öğrenci Katılımı” alt boyutunda bay ve bayan öğretmen adaylarının son-test ve ön-test farkları arasında anlamlı bir

farklılık tespit edilmemiştir. ($t_{(94)} = 1,581, p > 0.05$). Tablo 8’de gösterilen bulgulara göre “Öğretim Stratejileri” alt boyutunda bayan ve erkek öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalaması farkları arasında anlamlı bir fark olmadığı söylenebilir ($t_{(94)} = 1,543, p > 0.05$). Bu analiz sonuçlarına göre ölçeğin “Öğrenci Katılımı” ve “Öğretim Stratejileri” alt boyutlarında bayan öğretmen adaylarının ön test ve son test puan ortalamaları farkının erkek öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puan ortalaması farkından daha yüksek olmasına rağmen bu fark anlamlı düzeyde değildir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğrenci katılımı öz-yeterliliği ve öğretim stratejileri öz-yeterliliği üzerindeki etkisi, cinsiyete göre anlamlı ölçüde değişmediği yorumu yapılabilir.

Sınıf Yönetimi alt boyutuna ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Ortalama Farklarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	N	Son Test	Ön Test	SS	S-W	Orta. Sırası	Sıra Top.	Mann Whit.U	P
Sınıf Yönetimi	Bayan	65	58,43	52,63	11,86	.025	51,38	3339,50	820,50	.143
	Erkek	31	58,61	57,03	9,01	.276	42,47	1316,50		

Mann Whitney U testi sonucunda bay ve bayan öğretmen adaylarının ölçeğin sınıf yönetimi alt boyunda almış oldukları son-test ve ön-test puanları farkının anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p = .143, p > .05$). Bu analiz sonucuna dayalı olarak öğretmenlik uygulaması derslerinin sınıf yönetimi öz-yeterliliği algısı üzerindeki etkisi cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşılabilir.

Yapılan analizler sonucunda ölçeğin üç alt boyutunda bayan öğretmen adaylarının ön-test ortalamaları ile son-test ortalamaları arasındaki farkın, erkek öğretmen adaylarının ön-test son-test ortalamaları arasındaki farktan daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması derslerinin, bayan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını erkek öğretmen adaylarına nazaran daha fazla artırdığını gösterse de bu artış istatistiki olarak önemli düzeyde değildir. Bu nedenle denence reddedilmiştir.

“Öğretmenlik Uygulaması dersleri, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini etkisi diğer lise çıkışlı olanlara göre daha fazla artırmaktadır” denencesi test edilmiş ve test sonuçları Tablo 8, Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11 ve Tablo 12’ de gösterilmiştir.

Bu denenceyle öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisinin mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisini mezun olunan lise değişkenine göre incelemek için ön testten alınan puanların ortalaması ile son testten alınan puanların ortalamasının farkına bakılmıştır. Mezun olunan lise

kategorisinde yer alan zihin engelliler öğretmeni aday sayısının 50'den az olmasından dolayı elde edilen ön-test son-test ortalama puan farklarının normallik analizinde Shapiro-Wilk kullanılmıştır (D'Agostino, 1971).

Tablo 8. *Ön-Test ve Son-Test Fark Sonuçlarının Mezun Olunan Liseye Göre Betimleyici İstatistikleri ve Normal Dağılım Analizi Sonuçları*

Ölçek Alt-Boyutu	Lise Türü	N	Son-Test Aritmetik Ortalama sı	Ön-Test Aritmetik Ortalama sı	Ortalamalar Farkı	SS	Farkların Normallik Sonuçları (S-W)
Öğrenci Katılımı	AÖL	31	56,77	54,19	2,58	8,74	.679
	AL	5	56,20	50,80	5,40	9,26	.16
	DL	20	56,20	50,40	6,20	9,58	.95
	ML	40	57,02	49,22	7,80	10,73	.01
Öğretim Stratejileri	AÖL	31	59,35	57,06	2,29	9,24	.54
	AL	5	57,20	54,20	3,00	7,38	.41
	DL	20	58,55	54,70	3,85	10,97	.66
	ML	40	58,92	51,27	7,65	12,66	.08
Sınıf Yönetimi	AÖL	31	59,32	56,54	2,78	10,35	.79
	AL	5	55,20	52,40	2,80	5,84	.75
	DL	20	58,65	55,00	3,65	10,37	.88
	ML	40	58,17	51,85	6,32	12,56	.04

(AÖL: Anadolu Öğretmen Lisesi, AL: Anadolu Lisesi, DL: Düz Lise, ML: Meslek Lisesi, SS: Standart Sapma S-W: Shapiro Wilk)

Tablo 8'de gösterilen bulgulara göre “Öğrenci Katılımı” ve “Sınıf Yönetimi” alt boyutunda meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puanları ortalaması farkının normal dağılım göstermediği sonucuna varılabilir ($P < .05$). Bu nedenle farkların karşılaştırılması yapılırken meslek lisesi çıkışlı öğretmen adaylarının öğrenci katılımı ve sınıf yönetimi alt boyutunda *Mann Whitney U* testi kullanılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca araştırma örnekleminde yer alan Anadolu lisesi ve düz lise mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının sayısının yetersiz olmasından dolayı ortalamalar farkı karşılaştırılırken *Mann Whitney U* tekniği kullanılmıştır (Field, 2000; 306; Mann ve Whitney, 1947).

Tablo 9'da Anadolu Öğretmen Lisesi ve Anadolu lisesinden mezun öğretmen adaylarına ilişkin bulgular karşılaştırmalı olarak ön test ve son test ortalama puanları, son-test ve ön-test ortalama puanları farkı, farkın standart sapması ve normallik analizi sonuçları ve *Mann Whitney U Testi* gösterilmiştir.

Tablo 9. Anadolu Öğretmen Lisesi Mezunu ve Anadolu Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi

Ölçek Alt Boyutu	Lise Türü	N	X	X ₁	SS	S-W	Orta. Sırası	Sıra Top.	Mann Whit. U	P
Öğrenci Katılımı	AÖL	31	56,77	54,19	8,74	.679	19,32	600,50	50,50	.216
	AL	5	56,20	50,80	9,26	.163	13,10	65,50		
Öğretim Stratejileri	AÖL	31	59,35	57,06	9,24	.549	18,48	573,00	77,00	.982
	AL	5	57,20	54,20	7,38	.417	18,60	93,00		
Sınıf Yönetimi	AÖL	31	59,32	56,54	10,35	.790	18,44	571,50	75,00	.927
	AL	5	55,20	52,40	5,84	.758	18,90	94,50		

(X= Ön-Test Aritmetik Ortalaması, X₁ = Son-Test Aritmetik Ortalaması, S-W= Shaphiro Wilk)

Mann Whitney U Testi sonuçları, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı ile Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön-test puan ortalamaları farkı arasında önemli bir olmadığını göstermektedir. ($p > .05$).

Tablo 10. Anadolu Öğretmen Lisesi ve Düz Lise Mezunu Öğretmen Adaylarının Son-Test ve Ön-Test Puanları Farkının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Lise Türü	N	X	X ₁	SS	S-W	Orta. Sırası	Sıra Top.	Mann Whit. U	P
Öğrenci Katılımı	AÖL	31	56,77	54,19	8,74	.679	26,66	826,50	289,50	.692
	DL	20	56,20	50,40	9,58	.956	24,98	499,50		
Öğretim Stratejileri	AÖL	31	59,35	57,06	9,24	.549	24,87	771,00	275,00	.499
	DL	20	58,55	54,70	10,97	.663	27,75	555,00		
Sınıf Yönetimi	AÖL	31	59,32	56,54	10,35	.790	25,26	783,00	287,00	.657
	DL	20	58,65	55,00	10,37	.884	27,15	543,00		

(X= Ön-Test Aritmetik Ortalaması, X₁ = Son-Test Aritmetik Ortalaması, S-W= Shaphiro Wilk)

Mann Whitney U testi sonucuna göre Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön test puan ortalamaları farkı ile düz lise mezunu öğretmen adaylarının son-test ve ön test puan ortalamaları farkı arasında .05 önemlilik düzeyinde bir farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$).

Tablo 11. Anadolu Öğretmen Lisesi ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Ortalama Farklarının Mann Whitney U Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Lise Türü	N	X	X ₁	SS	S-W	Orta. Sırası	Sıra Top.	Mann Whit. U	P
Öğrenci Katılımı	AÖL	31	56,77	54,19	8,74	.679	29,20	906,50	410,50	.015
	ML	40	57,02	49,22	10,73	.016	41,24	1649,50		
Sınıf Yönetimi	AÖL	31	59,32	56,54	10,35	.790	32,60	1010,50	514,50	.221
	ML	40	58,17	51,85	12,56	.040	38,64	1545,50		

(X= Ön-Test Aritmetik Ortalaması, X₁ = Son-Test Aritmetik Ortalaması, S-W= Shaphiro Wilk)

Tablo 11'e bakıldığında ölçeğin "Öğrenci Katılımı" alt boyutunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının son test ve ön test puan ortalamaları farkı ile meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının son test ve ön test puan ortalamaları farkı arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < .05$). Fark meslek lisesi mezunu öğretmen adayları lehinedir.

Tablo 12. Anadolu Öğretmen Lisesi ve Meslek Lisesi Mezunu Öğretmen Adaylarının Öğretim Stratejileri ve Öğrenci Katılımı Alt Boyutuna İlişkin Son-Test ve Ön-Test Puanları Ortalama Farklarının Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları

Ölçek Alt Boyutu	Lise Türü	N	X	X ₁	SS	S-W	Sd	t	p
Öğretim Stratejileri	AÖL	31	59,35	57,06	12.15	.549	69	-1.982	.051
	ML	40	58.92	51.27	8.37	.084			

Tablo 12 incelendiğinde ölçeğin "Öğrenci Stratejileri" alt boyutunda Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön test ve son test puan ortalamaları farkı ile meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön test ve son test puanları ortalama farkı arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($t_{(69)} = -1,982, p > 0.05$).

Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11 ve Tablo 12'de gösterildiği gibi Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön test ve son test puan ortalamaları farkı, en az düzeydedir. Mezun olunan liseye göre farklar karşılaştırıldığında ön test ve son test puan ortalamaları farkı, en fazla fark meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarında gerçekleşmiştir. Bu bulgulara dayalı olarak denence reddedilmiştir.

TARTIŞMA ve YORUM

Sonuçlar, "Öğretmenlik Uygulaması derslerinin özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini yükseltmektedir" denencesini doğrular niteliktedir. Bu sonuçlar, öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyini artırdığını ortaya koymaktadır. Literatürde bu konuyla ilgili benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar bulunmaktadır. Tschannen-Moran ve diğ. (1998), Woolfolk-Hoy ve Spero (2005), Cone (2009), öğretmen adaylarının öz-yeterliliğinin geliştirilmesinde en önemli katkıyı öğretmenlik uygulamalarında elde edilen başarının ortaya çıkardığı görüşündedirler. Charalambos ve diğ. (2008) ve Fives ve diğ. (2007) ise öğretmenlik uygulamalarında öğretmenlerden ve üniversite öğretim elemanlarından alınan dönütlerin öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerini artırdığını ifade etmektedirler. Fakat son-testte ölçeğin alt boyutlarından alınan puanlara bakıldığında öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının daha da artırılabilceği söylenebilir. Bu artışın sağlanması için öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları derslerinde yapmış oldukları öğretim etkinliklerinde daha aktif hale getirilmelidir.

Araştırma sonuçları, “*öğretmenlik uygulaması dersleri bayan zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini daha fazla yükseltmektedir*” denencesini desteklememektedir. Bayan öğretmen adaylarının son-test ve ön-test arasındaki farkın bay öğretmen adaylarınınkinden daha yüksek olmasına rağmen bu artış önemli düzeyde gerçekleşmemiştir. Bu sonuç, öğretmenlik uygulaması derslerinin hem bayan öğretmen adaylarının hem de bay öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasını aynı oranda etkilediğini ortaya koymaktadır. Ancak denence geliştirilirken bazı araştırmalarda bayan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeyinin bay öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyinden daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Aktaş ve Walter, 2005; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Otacıoğlu, 2008). Bu konuda sağlıklı bir yorum yapabilmek için daha büyük örneklem grubu ile yürütülen çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma sürecinde elde edilen sonuçlar, “*öğretmenlik uygulaması dersleri, Anadolu öğretmen lisesi çıkışlı özel eğitim zihinsel engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeylerini diğer lise çıkışlı olanlara göre daha fazla artırmaktadır*” denencesini doğrulayıcı nitelikte değildir. Bulgular, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test son-test arasındaki farkın en az düzeyde olduğunu gösterirken, öğretmenlik uygulaması derslerinin, meslek lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini daha fazla etkilediğini ortaya koymaktadır. Tablo 8’de gösterilen sonuçlara göre meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının ön-test ve son-test puanları arasındaki fark, diğer liselerden mezun öğretmen adaylarının fark sonuçlarından daha yüksektir. Araştırma sonuçları meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerini başarılı bulduklarını, öğretmenlik mesleğini karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, öğretmen adaylarının farklı seviyedeki öz-yeterlilik algı düzeylerinin, eğitim fakültelerinde alınan derslerin etkisi ile eşit seviyeye geldiğini ortaya çıkarmıştır. Yani eğitim fakülteleri, benzer yeterlilikte öğretmen yetiştirmektedir (Yaman ve diğ., 2004). Denence geliştirilirken, Anadolu öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının öğretmenlik formasyon bilgisini ortaöğretimden beri görmekte olduğu gerçeği göz önüne alınmıştır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Sonuç

Öğretmenlik uygulaması derslerinin, özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik düzeyine etkisinin incelendiği bu araştırmada elde edilen sonuçlar, öğretmenlik uygulaması derslerini alan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamasının önemli ölçüde arttığını göstermektedir. Özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının, özel eğitim zihin engelliler öğretmenliğini daha yakından tanımışlar ve yapmış oldukları özgün ve başarılı sınıf içi etkinlikler ile öğretmenlik mesleğine ilişkin gerçekçi bir öz-yeterlilik algısı geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlik uygulaması dersleri, bay ve bayan özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını aynı oranda artırdığı ve aralarında önemli bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuca dayanarak bay ve bayan öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerini eşit derecede başarılı buldukları yorumu yapılabilir.

Araştırma sürecinde öğretmenlik uygulaması derslerinin Anadolu öğretmen lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisinin en az düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna karşılık öğretmenlik uygulaması derslerinin, meslek lisesi mezunu özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterliliğini en yüksek seviyede etkilediği ortaya çıkmıştır. Ancak bu konuda daha sağlıklı bir yorum yapabilmek için daha geniş çalışma grubunu içeren yeni çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu eklemek gerekir.

Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler yapılabilir.

- Öz-yeterlilik algılamalarının daha da geliştirilmesi için özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması derslerinde kendilerini hem sorumluluk hem de yetki yönünden daha aktif ve yetkin olacakları ortam hazırlanmalı.
- Bu araştırmada Öğretmenlik Uygulaması I-II dersleri sürecinde öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin arttığı gözlenmiştir. Bu konuda saha sağlıklı sonuçlar elde edebilmek için daha büyük örneklem grubuyla ve farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla çalışma yapılmalıdır.
- Öğretmenlik uygulaması derslerinin, özel eğitim zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi, akademik başarı, LYS tercih sırası, uygulama okulunun bulunduğu çevre özellikleri gibi farklı bağımsız değişkenlerle olan ilişkisi incelenebilir.
- Lise türlerine karşılaştırma yapıldığında Anadolu öğretmen mezunu olanların öz-yeterlilik algısı en düşük düzeyde artış gösterdiği, meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarını daha fazla etkilediği gözlenmiştir. Bu konuda nitel araştırma yöntemlerinden olgusal çalışma yapılarak daha geniş bilgi edinilebilir.

Yazar Notları:

Bu makale, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2011 yılında Kerem COŞKUN'un Yücel ÖKSÜZ'ün danışmanlığında hazırladığı "Öğretmenlik Uygulaması I-II Derslerinin Öze Eğitim Zihin Engelliler Öğretmeni Adaylarının Öz-Yeterlilik Algılamaları Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tez çalışmasının makale formuna çevrilmiş halidir.

KAYNAKLAR

- Akengin, H., Şahin C.T., Kaya B., Bengiç G. ve Sargin S. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Bazı Genel Coğrafya Konuları ve Bunların Öğretimi İle İlgili Öz-Yeterlik Algıları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 78-97. [Online] <http://www.marmaracografya.com/pdf/21-5.pdf> adresinden 14.04.2011 tarihinde indirilmiştir.
- Aktaş, I. ve Walter J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu”. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 127-131.
- Aksu, H.H. (2008). Öğretmen adaylarının matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlilik inançları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 161-170.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Ashton, P. ve Webb R. (1986). *Making a difference : Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Azar, A. (2003). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşlerin yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, 159,181-194.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy in human agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). “Social foundations of thought and and action”. US: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117-148.
- Bandura, A.(1999).Self-Efficacy Efficacy in Changing Societies. (Ed, A. Bandura). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9 (3), 75-78.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology : An International Review*, 51 (2), 269-290.
- Cantrell, P., Young S. ve Moore A.(2003). Factors affecting science teaching efficacy of preservice elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14 (3), 177-192.
- Charalambous, C., Philippou G., Kyriakides L. (2008). Tracing the development of preservice teachers' efficacy beliefs in teaching mathematics during fieldwork. *Educational Studies in Mathematics*, 67, 2, 125-142.
- Cohen, L, Manion L., Morrison K. (2000). *Research Methods in Education*. New York: Routledge Falmer.
- Cone, N. (2009). Community based service learning as source of personal self-efficacy: preparing elementary teachers to teach science for diversity. *School Science and Mathematics*, 109 (1), 20-30.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu E, ve Boone W. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: a comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14 (1), 31-40.
- Çapa, Y, Çakıroğlu J., Sarıkaya J. (2005). Development and validation of turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30, 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi”. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9 (15), 33-53.
- D'Agostino, R.(1971). An omnibus test of normality for moderate and large size samples. *Biometrika*, 58 (2), 341-348.

- Denton, J. (1982). Early field experience influence on performance in subsequent coursework. *Journal of Teacher Education*, 33 (2), 19-23.
- Derin, A. (2007). Beginning teacher efficacy and practicum in an efl context. *Teacher Development*, 11 (2), 203-219.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi". *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Field, A. (2000). *Discovering Statistics Using SPSS*. London: Sage Publications.
- Fives, H., Hamman D. ve Olivarez A. (2007). Does burnout begin with student-teaching: analyzing efficacy, burnout and support during the student-teaching semester, *Teaching and Teacher Education*, 23 (6), 916-934.
- Giallo, R. ve Little E. (2003). Classroom behaviour problems: the relationship between preparedness, classroom experiences, and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational ve Developmental Psychology*, 3, 21-34.
- Gibson, S. ve Myron D. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Guskey, T. (1988). Mastery learning and mastery teaching: how they complement each other. *Principal*, 68 (1), 6-8.
- Hammond, L.D. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.
- Hansen, D. (2008). Handbook of Research on Teacher Education. (Ed.: M. Cochran, S. Sharon, N.F. Nemser, D. J., McIntyre) Values of Teacher Education. New York: Houston: Taylor and Francis Group, sf: 3-46
- Haverback, H., ve Parault S. (2008). Pre-service reading teacher efficacy and tutoring: a review. *Educational Psychology Review*, 20 (3), 237-255.
- Henry, M. (1983). The effect of increased exploratory field experiences upon the perceptions and performance of student teachers. *Action in Teacher Education*, 5 (1), 66-70.
- Housego, B. (1992). "Monitoring student teachers' feelings of preparedness to teach personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 38 (1), 49-64.
- Işık, A., Çiltaş A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14 (1), 53-62.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129-69.
- Kahyaoglu, M. ve Yangın S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliliklerine ilişkin görüşleri". *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Knoblauch, D. ve Woolfolk-Hoy A. (2008). Maybe I can teach those kids: the influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teacher and Teaching Education*, 24, 166-179.
- Lancaster, J. ve Bain A. (2007). The design of inclusive education courses and the self-efficacy of preservice teacher education students. *International Journal of Disability, Development and Education*, 54 (2), 245-256.
- Lancaster, J. ve Bain A. (2010). The design of pre-service inclusive education courses and their effects on self-efficacy: a comparative study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 38 (2), 117-128.

- Mann, H.B. ve Whitney D.R. (1947). On a test of whether one of two random variables is stochastically larger than the other". *The Annals of Mathematical Statistics*, 18 (1), 50-60.
- McDonnough, J. ve Matkins J.J. (2010). The role of field experience in elementary preservice teachers' self-efficacy and ability to connect research to practice. *School Science and Mathematics*, 110 (1), 13-23.
- Meijer, W. ve Foster S. (1988). The effect of teacher self-efficacy on referral chance. *The Journal of Special Education*, 22 (3) 378–385.
- Moore, W. ve Esselman M. (1992). Teacher efficacy, empowerment and focused instructional climate :does student achievement benefit?". 60th Annual Conference of American Educational Research Association. (sf: 150-210). San Fransisco.
- Morgil,İ., Seçken N. ve Yücel S.(2004). Kimya öğretmeni adaylarının öz-yeterlilik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 6 (1), 62-72.
- Newman, J. (1999). In the trenches: increasing competency of teachers-in-training by having them conduct individualized interventions. *Journal of Instructional Psychology*, 26 (1), 36-41.
- Newsome, J. (2002). Examining Pedagogical Knowledge: The Construct and Its Implications For Science Education. (Ed: Newsome, G., Lederman, N.G.). *Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation*.London: Kluwer Academic Publishers, sf: 14.
- Otacıoğlu, S.G. (2008). Müzik öğretmenliği okul deneyimi I uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının öz etkililik-yeterlilik düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32 (1), 163-170.
- ÖSYM (2010) *Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi Kılavuzu*. Ankara: Ölçme, Seçme ve Yerleştirme Merkezi Yayınevi.
- Plourde, L. (2002). The influence of student teaching on preservice elementary teachers' science self-efficacy and outcome expectancy beliefs. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 245-253.
- Podell,D. ve Sodak L. (1993). Teacher efficacy and bias in special education referrals". *The Journal Of Educational Research*, 86, 247–253.
- Reimers, E.V. (2003). *Teacher professional development: an international review of literature*. Paris: International Institute For Educational Planning.
- Ross, S., Hughes T. ve Hill R.E. (1981). Field experiences as meaningful contexts for learning about learning. *The International Journal of Educational Research*, 75 (2), 103-107.
- Ross, J. (1992). Teacher efficacy and effects of coaching on student achievement". *Canadian Journal of Education*, 17 (1), 51-65.
- Rushton, S. (2000). Student teacher efficacy in inner-city schools. *The Urban Review*, 32 (4), 356-388.
- Sarıtaş, M.(2007). Okul deneyimi i uygulamasının aday öğretmenlere sağladığı yararlar konusundaki görüşlerin değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 121-143.
- Stein, M. ve Wang M. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171-187.
- Stronge, J., Tucker P ve Hindman, P. (2007) *Handbook for qualities of effective teachers*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development Press.
- Sunal,D.(1980). Effect of field experience during elementary methods courses on preservice teacher behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 17 (1), 17-23.

- Şahinkaya, N. (2008). “Türkiye-Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretimi programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerin öz-yetkinlik ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması”. Yayınlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Tschannen-Moran, M, Woolfolk-Hoy A. ve Hoy K.W.(1998). Teacher efficacy: its meaning and measurement. *Review of Educational Research*, 68 (2),202-248.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy A. (2001). teacher efficacy: capturing an elusive construct.*Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Yaman, S., Koray Ö.C, ve Altınçekiç A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (3),355-364.
- Yiğit, N. ve Alev N. (2007). Okul deneyimi dersinde özel danışmanlık hizmetlerinin mesleki gelişme katkısının incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 85-101.
- Woolfolk, A. Ve Hoy K.W.(1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control”. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A. ve Sphero R.B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: a comparison of four measures. *Teacher and Teaching Education*, 21, 343-356.
- Zeichner,K. ve Conklin G.K. (2008). Handbook of Research on Teacher Education. (Ed.: M. Cochran, S. Sharon, N.F. Nemser, D. J., McIntyre). *Teacher education programs as sites for teacher preparation*. New York: Houston: Taylor and Francis Group, sf: 269-289.

SUMMARY

Education is one of the longest and most important process consisting of student, teacher and teaching setting. In this process professional knowledge which the teacher has, is very crucial in attaining desired results. When the necessary characteristics for teachers are evaluated, five professional categories appear. These are: a) suitable individual characteristics b) skills of classroom management and organization c) Skills on planning instruction d) Conducting the instruction e) Skills on monitoring students' developmental process and assessment (Stronge et al, 2007:7).

The training received in higher education institutions has substantial importance for teachers to possess those skills. Contents of teachers' pre-service training can be based on two approaches. These are theory and practice approach and practice – theory (Hansen, 2008: 5; Azar, 2003; Sarıtaş, 2007; Azar, 2003; Hammond, 2006). Educators describes theory practice approach as the way of giving condensed theoretic knowledge without any relation to real classroom activities. The second approach practice-theory approach highlights importance of practices in real classroom setting rather than theoretic knowledge (Azar, 2003, Sarıtaş,2007, Yiğit ve Alev, 2007). When the processes between the year 1982 in which responsibility of teacher education were given to universities and the present is investigated, it can be seen that contents of teacher training programs were based on the theory-practice approach till 1998 (Akyuz, 2009). It can be understood that in the process after 1998, the practice and theory dominated the contents of pre-service teacher training programs as a result of cooperation between the Ministry of National Education and the Higher Education Council resulting Cooperation of Faculty and School. Courses such as “*Teaching Experience I and II*” and “*School Experience*” has been added into contents of pre-service teacher programs as necessity of the Cooperation of Faculty and School.

Applying a knowledge into a profession self-efficacy is important as well as professional knowledge. The concept of self-efficacy can be described as personal sense about how an individual manages and performs a behavior way which is necessary for prospective conditions (Bandura, 1982). Sense of self-efficacy develops on an individual in four ways. Those are direct experience, vicarious experience, social persuasion and psychological conditions. Quality of sense self-efficacy which the prospective teachers obtain during the pre-service training is so important in terms of their performance in the future. Because there is a positive and strong relation between level of self-efficacy and student success. Furthermore the teachers whose self-efficacy level is high, spend their time in classrooms for academic teaching activities.

In this study it was aimed to examine the impact of courses of *Teaching Experience I and II* in terms of gender, type of high school. The research sample consisted of 96 prospective special educational needs (SEN) teachers. Pre-

experimental design with one group pre-test and post-test was employed in the present having experimental characteristics. The data were collected through Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) and adapted into Turkish Language by Aydin et. Al. (2005). The data acquired from the study were analyzed through mean, independent t-test, dependent t-test and Mann Whitney U-test at .05 significance level. Findings indicated that the course of Teaching Experience increased prospective SEN teachers' sense of efficacy level significantly ($t_{(95)} = -5,583$, $p < 0.05$) while it had no significant effect on the prospective SEN teachers' sense of efficacy with respect to gender and the type of high school.

Results from the study confirmed the hypothesis that *courses of Teaching Experience I and II raised the prospective SEN teachers' sense of efficacy level*. Those findings revealed that the courses of Teaching Experience I and II. There are several studies in the literature whose findings are consistent with the findings from the present study (Tschannen-Moran ve diğ., 1998; Woolfolk –Hoy ve Spero, 2005; Charalambous et al., 2008). On the other hand results don't confirm the hypothesis that *courses of Teaching Experience I and II raise more the level of female prospective SEN teachers' sense of self-efficacy than level of prospective male teachers' sense of self-efficacy*. In the level of the prospective female SEN teachers' sense of self-efficacy increased more than level of the prospective male teachers' sense of self-efficacy did but difference between two increases is not significant. Studies conducted with larger sample are needed to comment about this issue. The findings obtained during the study, don't support the hypothesis that *courses of Teaching Experience I and II raises more the prospective teachers' level of self-efficacy sense, graduated from Anatolian Teacher High School than the prospective SEN teachers' level of self-efficacy sense graduated from other high schools*. The findings indicated that courses of Teaching Experience I and II influenced more the prospective SEN teachers' level of self-efficacy sense graduated from vocational high school. Result demonstrated that pre-service teacher program has made level of self-efficacy level in different stages equal. In other words education faculties raise teachers whose level of self-efficacy is similar (Yaman ve diğ., 2004).