

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ EĞİTİM İNANÇLARI İLE ÖZ-YETERLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Gökhan ILGAZ \*  
Tuncer BÜLBÜL \*\*  
Cem ÇUHADAR \*\*\*

## ÖZET

Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Araştırmaya 2011–2012 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 221 (163 kız, 58 erkek) son sınıf lisans öğrencileri ile yine aynı fakülteden pedagojik formasyon eğitimi alan 386 (267 kız, 119erkek) diğer fakülte mezunları olmak üzere toplam 607 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verileri “Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ)” ve “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” (ÖYÖ) ile toplanmıştır. Yapılan kanonik analiz sonucunda öğretmen adayların bireysel çabalarına ilişkin algıları ile çağdaş eğitim anlayışını savunan eğitim inançları (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) ilişkilidir. Bununla birlikte “daimicilik” ve esasicilik” görüşleri ile “dışsal faktörler” arasında öz-yeterlik açısından ters yönlü bir ilişki vardır.

**Anahtar sözcükler:** Eğitim inançları, öğretmen öz-yeterliği, cinsiyet, pedagojik formasyon

## INVESTIGATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN PRE-SERVICE TEACHERS’ EDUCATIONAL BELIEFS AND THEIR PERCEPTIONS OF SELF-EFFICACY

### ABSTRACT

In this study the relationship between pre-service teachers’ educational beliefs and their perceptions of self-efficacy were investigated. The survey method was used in the design of the study. 607 pre-service teachers who were attending Trakya university in the 2011-2012 academic year were the participants of the study; Of those, 221 (163 female, 58 male) were students in the Faculty of Education, and 386 (267 female, 119 male) were students in the teacher certification program. The “Educational Belief Scale” and “Teacher Efficacy Scale” were used as the data collection tools. According to findings there was a positive meaningful relationship between student teachers’ perception on personal endeavors and educational beliefs. In addition, there was a negative meaningful relationship between pre-service teachers’ “views on perennialism and essentialism” and “external factors” in terms of self-efficacy.

**Keywords:** Educational beliefs, teacher self-efficacy, gender, teacher certification

---

\*Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gokhani@trakya.edu.tr

\*\*Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, tuncerbulbul08@gmail.com

\*\*\*Yrd. Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cemcuhadar@trakya.edu.tr

## 1. GİRİŞ

Eğitim sürecinin en etkin unsurları şüphesiz ki öğretmenlerdir (Topdemir, 2008). Öğretmenlerin eğitim-öğretim sürecinde üstlendikleri görev ve sorumlulukları başarılı bir şekilde yerine getirebilmeleri üst düzeyde yeterliliklere sahip olmalarıyla mümkündür. Bu nedenle günümüzde tüm dünyada öğretmen niteliklerini belirlemek ve nitelikli öğretmen yetiştirmek eğitim alanının önemli konuları arasında yer almaktadır. Shulman 1983'te yaptığı "öğretme üzerine araştırmada eksik paradigma" adlı konuşmasıyla konu alanının pedagoji ile etkileşimini vurgulayarak (Shulman, 1999), öğretmen eğitiminde konu alanının yanı sıra pedagojik alan bilgisinin de yer almasını sağlamıştır. Pedagojik alan bilgisi, bir öğretmenin sınıfı nasıl yönettiği, etkinlikleri nasıl organize ettiği, öğrencilerin anlama düzeylerini nasıl belirlediği, nasıl öğreteceğine karar verdiği gibi pek çok sorunun cevaplarını içermektedir (Shulman, 1986). Bir başka anlatımla pedagojik alan bilgisi, öğretmenlerin farklı grup ve yeteneğe sahip öğrencilere alan bilgisini etkili ve yeterli olabilecek şekilde dönüştürebilme yeteneğidir (Shulman, 1987) ve bu kavram öğretmenlerin sahip oldukları inançlarla ilişkilidir (An, Kulm ve Wu, 2004).

Eğitim inançları, eğitimle ilgili anlayışlar, tahminler ve önermelerdir (Denessen, 2000, Akt: Tondeur, Hermans, vanBraak ve Valcke, 2008). Bu inançların aynı zamanda eğitim felsefelerine dayalı olarak oluştuğu belirtilmektedir (Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk, 2011). Bireyin eğitim felsefesi onun nasıl öğreteceğini, kişisel karakterlerini, tutumlarını, değerlerini ve yetkinliklerini, kararlarını, seçimlerini ve alternatiflerini etkilemektedir (Duman, 2010; Moss 2007, Akt: Moss ve Lee, 2010; Ornstein ve Hunkins, 2004).

### 1.1. Eğitim Felsefeleri

"Eğitim felsefesi, tüm aşamalarda eğitimcilerle dayanak oluşturarak, eğitimin ve okulların varlık nedenini, toplumun, bireylerin hangi yönde şekillendirileceğini, bu süreçte hangi yöntemlerin ne tür ortamlarda ve hangi yaklaşımlarla ele alınacağını göstermektedir" (Doğanay, 2011: 336). Türkiye milli eğitiminin de Amerikan eğitim anlayışından etkilendiği söylenebilir (Varış, 1969). Amerikan eğitim sisteminin etkilendiği temel eğitim felsefeleri idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluktur (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu çalışma Türk eğitim sisteminde yetişen öğretmen adayları ile yapılmıştır. Bundan dolayı eğitim inançları adı geçen felsefelerin eğitime yansımış olan görüşleri ile sınırlandırılmıştır.

Bu eğitim felsefelerinden ilki en eski olanı *daimiciliktir*. Bu anlayışta öğretmen tamamıyla öğrencilerden daha bilgili olduğu için sınıfta merkezde ve en üst düzeydedir (Moss ve Lee, 2010). Öğretmenler, evrensel değerlere göre hareket ederek, başat kültürel değeri aktarmalıdır. Öğrencileri için örnek olmalıdır; çünkü öğrenmenin bir yolu da örnek alıp taklit etmelidir (Sönmez, 2008). Konu alanının uzmanı olan öğretmen tartışmaya rehberlik edebilmeli ve öğretimde, sözel açıklama, ders verme ve anlatımı içeren Sokratik yöntem olmalıdır (Ornstein ve Hunkins, 2004). Böylece öğretmen, öğrenciyi etkilemekten çok onun kişiliğini veya kendi kendine gelişimini sağlayacak ortamı hazırlayabilir (Ergün, 2009).

Diğer bir geleneksel eğitim felsefesi ise *esasiciliktir*. Bu görüşe göre öğretmenler, genellikle öğrenme sürecinde pasif bir rol oynayan öğrencilere bilgi aktarmalı (Moss ve Lee, 2010), bunu yaparken bilgilerin uygulamasını da göstermelidir (Ergün, 2009). Öğrencinin istedik davranışları kazanması değil; önemli olan konuların belli sürede işlenmesidir (Sönmez, 2008). Sınıfın kontrolü çok önemli olup, en asgari düzeydeki öğrenci girdilerine yönelik eğitim programının uygulanmasıyla ilgili kararları öğretmen vermektedir (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu anlayışta öğretmenin çocuk dünyası ile yetişkin dünyası arasında bir aracı olduğu ifade edilmektedir (Ergün, 2009).

Bir diğer eğitim felsefesi olan *ilerlemeciliğe* göre, “eğitim durumlarında, demokratik ve etkileşimli bir ortamda öğrencilerin merkeze alınıp, ilgi ve ihtiyaçları temelinde zengin yaşantılar geçirecekleri öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi esastır” (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009: 185). Bu akıma göre, eğitim, bireyleri aktiviteler ve projelerden oluşan; öğrenme-öğretme süreçlerinin problem çözme çerçevesinde bilimsel yöntemlere göre yapıldığı bir programla ilgi ve ihtiyaçlarına doğrultusunda yetiştirmektedir (Ornstein ve Levine, 2008). Bunu gerçekleştirirken öğrencileri rekabetten çok işbirliğine yönlendirir (Yayla, 2010). Bu yaklaşımda öğretmenin rolü rehberlik etmektir (Ornstein ve Hunkins, 2004).

İlerlemecilik öğrenci merkezli eğilimdeyken, bunun yanında toplumun gereksinimlerinin de vurgulanması gerektiği ifade edilmiştir. Bu konuya değinen *yeniden kurmacılığa* göre öğretmen, değişim ve reformun temsilcisi, araştırma yöneticisi ve proje başkanı gibidir (Yayla, 2010). Öğretmenler sosyal değişimin, kültürel yenileşmenin ve milletler arası birlik ruhunun asıl temsilcisi olarak görülürler (Ornstein ve Hunkins, 2004). Bu yaklaşımda öğretmenlerin temel görevinin öğrencilerin insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olmak olduğu belirtilmektedir (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009). Öğretmen görüşlerin, savların ve düşüncelerin kabul veya ret edilmesini öğrenciye bırakmalı; bilimsel yöntemi ve eleştirel düşünmeyi kullanmalıdır (Sönmez, 2008).

Bir diğer eğitim felsefi ise *varoluşçuluktur*. Bu bakış açısına göre öğretmen, yardıma gereksinme duyan öğrencinin yardımına koşan ve kişiliğini geliştirmesine yardım etmek zorunda olan bir kişidir (Beckner ve Cornett, 1972, Akt: Kısakürek, 1982). Öğretmen, öğrencilerini yaşamın anlamı, aşk ve ölüm hakkındaki felsefeye, soru sormaya ve diyaloglara katılmaya teşvik eder (Ornstein ve Levine, 2008). Duman (2008), varoluşçuluğu açıklarken bu akımın her öğrencinin ruhundaki değerli madeni açığa çıkartıp, onu değersiz şeylerden kurtararak, ikinci bir doğum sağlandığını belirtmektedir. Bunu yaparken de cevabı empoze etmeyecek bir biçimde Sokratik yöntemi kullanmalıdır (Sönmez, 2008). Bu süreçte, inançlarının dayanağı olan ilkelere söz edilmeli fakat öğrenci bunları benimseme veya reddetme konusunda özgür bırakılmalıdır (Kısakürek, 1982).

## 1.2. Öğretmen Öz-yeterliği

Öğretmenlerin sahip oldukları eğitim inançlarının yanı sıra, yüklendikleri görev ve sorumlulukları yerine getirebilme konusundaki yeterlik algıları da öğretimsel etkinlikleri doğrudan etkilemektedir. Bu noktada öne çıkan kavram öz-yeterlik algısıdır. Bandura (1977) öz-yeterliği ilk olarak “bireyin sonuç üretmek için gereken davranışı başarılı şekilde gerçekleştireceğine inancı” olarak tanımlamıştır. Daha sonra tanımlı

“bireyin olası durumları yönetmek için gereken eylem aşamalarını düzenleme ve gerçekleştirme becerilerine olan inancı” biçiminde geliştirmiştir (Bandura, 1995).

Yeterlik inançları, hedef talepleri ve sonuç beklentileri boyunca motivasyonun öz düzenlemesinde önemli rol oynamaktadır. Bu rol kısmen, bireylerin hangi mücadelelere gireceğini, ne kadar gayret gösterdiği, engellerle ve başarısızlıklarla ne kadar süre başa çıktığı ve başarısızlıkların güdüleyici veya moral bozucu olup olmadığı yeterlik inançlarının temelini dayanmaktadır. Özellikle bir engelle başa çıkmak veya yeni bir eylem öğrenmek için çaba göstermek yeterlik davranışı geliştirmenin en iyi yoludur (Bandura, 2001, 2002). Öz-yeterlik algısı, insanların düşünce biçimlerini ve duygusal tepkilerini de etkilemektedir. Bu inançlar, bireylerin nasıl hissettiklerini, nasıl düşündüklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve ne şekilde davrandıklarını belirlemektedir (Bandura, 1994; Pajares, 2002).

Öz-yeterlik kavramının farklı boyutlarda ele alındığı konulardan birisi öğretmen eğitimi ve öğretmenlik mesleğidir. Öğretmen öz yeterliği, öğretmenlerin belirli bir durum kapsamında belirli öğretim durumlarını belirli bir seviyede ortaya koyma konusunda kendi yeteneklerine olan bireysel inançları biçiminde tanımlanmaktadır (Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet, 2008; Guskey ve Passaro, 1994). Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmenin öz-yeterlik algısını, öğrencilerinin arzu edilen öğrenme sonuçlarını oluşturma kapasitesine veya yeteneğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadırlar. Öz-yeterlik algısı yüksek öğretmenler, öğrencilerinin öğrenmesi için daha çok çaba harcar, amaçlarına ulaşmaları için öğrencilerini destekler ve öğrencilerinin içsel güdülenmesini güçlendirirler (Bandura, 1994). Öğretmen öz-yeterliğinin öğrenci başarısını ve tutumunu olumlu olarak etkilediği gibi öğretmenin sınıf içi davranışları, yeni fikirlere açık olup olmaması ve öğretmeye yönelik olumlu tutumlar geliştirip geliştirmemesiyle de doğrudan ilgilidir (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998).

Türkiye’de öğretmenler ve öğretmen adaylarının eğitim inançlarını ortaya koymayı amaçlayan araştırmalar (Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2011; Çoban, 2007; Doğanay ve Sarı, 2003; Duman, 2008, 2010; Duman ve Ulubey, 2008; Ekiz, 2005, 2007; Koçak, Ulusoy ve Önen, 2012; Önen, 2011; Tekin ve Üstün, 2008) yer almaktadır. Bununla birlikte alanyazında hem öğretmen adaylarının (Akbulut, 2006; Aydın ve Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Erisen ve Çeliköz, 2003; Gencer ve Çakıroğlu, 2006; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2001; Uygur, 2010; Ülper ve Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011) hem de öğretmenlerin (Gençtürk, 2008; Güvenç, 2011; Özder, 2011) öz-yeterlik algıları üzerine birçok çalışma yer almaktadır. Ancak bu çalışmalar içerisinde öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlayan bir araştırmaya rastlanamamıştır. Bu tartışmalardan hareketle bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının eğitim inançları nasıldır?
2. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları, cinsiyet ve öğrenim görülen fakülteye göre farklılık göstermekte midir?

4. Öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma tarama modelindedir. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekli ile betimlemeyi amaç edinen bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2006). Bu çalışmada öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algılarının ilişkisi ile bu değişkenlerin cinsiyet ve eğitim görülen fakülte bazında değişimleri incelenmiştir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim görmekte olan 221 (163 kız, 58 erkek) son sınıf lisans öğrencileri ile yine aynı fakülteden pedagojik formasyon alan 386 (267 kız, 119 erkek) diğer fakülte mezunları olmak üzere toplam 607 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada Yılmaz, Altınkurt ve Çokluk (2011) tarafından geliştirilen Eğitim İnançları Ölçeği (EİÖ) ile Diken (2004) tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlik Ölçeği” (ÖYÖ) kullanılmıştır. EİÖ ilerlemecilik, varoluşçu eğitim, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmak üzere 5 alt ölçekten oluşan, 40 maddelik, “1-Kesinlikle Katılmıyorum ve 5-Kesinlikle Katılıyorum aralığında puanlanan Likert tipi ölçektir. Ölçeğin alt boyutları için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı *ilerlemecilik* için .91, *varoluşçuluk* için .89, *yeniden kurmacılık* için .81, *daimicilik* için .70 ve *esasicilik* için .70’tir.

Araştırmada kullanılan bir diğer ölçek olan ÖYÖ ise Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilmiş olup ve daha sonra Guskey ve Passaro (1994) tarafından gözden geçirilmiştir. Diken (2004) yaptığı uyarılama sonucunda ölçek İç Faktörler ve Dış Faktörler olmak üzere iki faktörden ve 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinin puanlanması “1-Kesinlikle Katılmıyorum” ve “5-Kesinlikle Katılıyorum” aralığında puanlanan Likert tipi bir ölçektir. Ölçeği alt boyutları için Cronbach alpha iç tutarlılık katsayısı İç Faktörler için .71, Dış Faktörler için .73 ve tümü için .71’dir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Ölçeklerden alınan puanların analizde aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve anlamlı farklılığın etki derecesini belirlemek için  $\eta^2$ , Pearson korelasyon katsayısı ve kanonik korelasyon kullanılmıştır. Pallant’a (2003) göre  $\eta^2$  nin değeri .01 ile .05 arasında ise düşük, .06 ile .13 arasında ise orta, .14’ten büyük ise güçlü bir etki vardır.

En gelişmiş ve en karmaşık ilişki çözümlemesi olan kanonik korelasyon çözümlemesi çok boyutlu kitleden çekilmiş iki ya da daha fazla değişken kümesi arasındaki ilişki ile ilgilenir. Rastlantı değişkenler kümesinin doğrusal fonksiyonları arasındaki maksimum korelasyonları bulmaya çalışır (Tatlıdil, 2002). Bu çalışmada kanonik korelasyon eğitim inançları grubu değişkenleri ile öz-yeterlik inançları grubu değişkenlerinin hangilerinin kümeler arası korelasyona katkı sağladığını belirleme amacıyla kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının inançlarının düzeylerini belirlemek için, ölçeğin aralık genişliği, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1993) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin aralık genişliği 5 (Kesinlikle Katılıyorum)–1 (Kesinlikle Katılmıyorum)/5=,80 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00 –1.80= “Kesinlikle Katılmıyorum”, 1.81–2.60= “Katılmıyorum”, 2.61–3.40= “Kararsızım”, 3.41–4.20= “Katılıyorum”, 4.21–5.00= “Kesinlikle Katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR ve YORUM

Araştırmada ilk olarak öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz-yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistik değerler incelenmiştir. Buna göre yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.**

*Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Öz-yeterlik Algılarına İlişkin Ortalamaları (n=607)*

	Değişkenler	Madde Sayısı (k)	Puan Aralığı	$\bar{X}$	$\bar{X}/k$	SS
Eğitim İnançları	Daimicilik	8	10-40	29.53	3.39	5.08
	Esasicilik	5	5-25	11.78	2.36	4.01
	İlerlemecilik	13	13-65	55.42	4.26	8.42
	Yeniden Kurmacılık	7	7-35	26.04	3.72	4.78
	Varoluşçuluk	7	7-35	31.13	4.48	5.20
Öz-yeterlik Algıları	Bireysel Faktörler	7	10-35	24,71	3,53	5.08
	Dışsal Faktörler	9	13-42	27,47	3,05	4.01

Tablo 1’de yer alan ortalama puanların madde sayısına bölünmesi sonucu elde edilen puanlara göre eğitim inançlarında en yüksek ortalamaya “Varoluşçuluk” un ( $\bar{X}$ =4.48) sahip olduğu, bunu “İlerlemecilik” ( $\bar{X}$ =4.26), “Yeniden Kurmacılık” ( $\bar{X}$ =3.72), “Daimicilik” ( $\bar{X}$ =3.39) ve “Esasicilik”( $\bar{X}$ =2.36) görüşlerinin takip ettiği söylenebilir. Bu ortalamalardan hareketle öğretmen adaylarının varoluşçuluk ve ilerlemecilik boyutunda “kesinlikle katılıyorum”; yeniden kurmacılık boyutunda “katılıyorum”; daimicilik boyutunda “kararsızım” ve esasicilik boyutunda ise “katılmıyorum” düzeyinde oldukları söylenebilir.

Öz-yeterlik alanı incelendiğinde ise en yüksek ortalamaya “bireysel faktörlerin” ( $\bar{X}$ =3.53) sahip olduğu görülmüştür. Bu ortalamalardan hareketle öğretmen adaylarının görüşlerinin “bireysel faktörler” boyutunda “katılıyorum” düzeyinde; “dışsal faktörler” boyutunda ise kararsızım boyutunda yer aldığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyete göre eğitim ve öz-yeterlik inançlarının farklılaşma olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2.**  
*Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Öz-yeterlik Algıları*

		Değişken	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	ss	t	Sd	p
Eğitim İnançları	Daimicilik		Kadın	430	29.35	4.86	-1.35	605	0.18
			Erkek	177	29.96	5.58			
	Esasicilik		Kadın	430	11.59	3.96	-1.84	605	0.07
			Erkek	177	12.25	4.11			
	İlerlemecilik		Kadın	430	55.75	8.17	1.50	605	0.13
			Erkek	177	54.62	8.96			
Yeniden Kurmacılık		Kadın	430	26.06	4.55	.15	605	0.88	
		Erkek	177	26.00	5.30				
Varoluşçuluk		Kadın	430	31.34	4.89	1.62	605	0.11	
		Erkek	177	30.59	5.87				
Öz-yeterlik Algıları	Bireysel Faktörler		Kadın	430	24.71	3.27	-.02	605	0.99
			Erkek	177	24.71	3.79			
	Dışsal Faktörler		Kadın	430	27.65	4.50	1.49	605	0.14
			Erkek	177	27.03	4.97			

Tablo 2'ye göre cinsiyet açısından öğretmen adaylarının eğitim ve yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p > .05$ ).

Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları ile diğer fakültelerde eğitim alan/alınmış öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testinden yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu elde edilen bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

**Tablo 3.**  
*Eğitim Alınan Fakülteye Göre Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Öz-yeterlik Algıları*

		Fakülte	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p	$\eta^2$
Eğitim İnançları	Daimicilik	Diğer Fakülteler	386	30.01	5.06	3.10	605	.00	.02
		Eğitim Fakültesi	221	28.69	5.03				
	Esasicilik	Diğer Fakülteler	386	12.08	3.84	2.45	605	.02	.01
		Eğitim Fakültesi	221	11.26	4.24				
	İlerlemecilik	Diğer Fakülteler	386	55.84	7.97	1.61	605	.11	-
		Eğitim Fakültesi	221	54.69	9.12				
Yeniden Kurmacılık	Diğer Fakülteler	386	26.06	4.60	0.10	605	.92	-	
	Eğitim Fakültesi	221	26.02	5.08					
Varoluşçuluk	Diğer Fakülteler	386	31.25	4.95	0.76	605	.45	-	
	Eğitim Fakültesi	221	30.91	5.60					
Öz-yeterlik Algıları	Bireysel Faktörler	Diğer Fakülteler	386	24.77	3.51	0.60	605	.55	-
		Eğitim Fakültesi	221	24.60	3.28				
	Dışsal Faktörler	Diğer Fakülteler	386	27.34	4.58	-0.89	605	.37	-
		Eğitim Fakültesi	221	27.69	4.75				

Tablo 3'e göre eğitim alınan fakülte açısından öğretmen adaylarının Daimicilik ( $\bar{X}_{EF}=28.69, DF=30.01, t=3.10, p<.05$ ) ve Esasicilik ( $\bar{X}_{EF}=12.08, DF=11.26, t=2.45, p<.05$ ) eğitim inancı açısından diğer fakülte mezunlarının lehine anlamlı fark vardır.  $\eta^2$

değerleri incelendiğinde farkın düşük olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ortalamalar madde sayısına bölündüğünde daimicilik inancında ( $\bar{X}_{EF}/8 = 3.59$ ;  $\bar{X}_{DF}/8 = 3.73$ ) katılıyorum düzeyinde iken; esasicilik inancında ( $\bar{X}_{EF}/5 = 2.25$ ,  $\bar{X}_{DF}/5 = 2.42$ ) ise katılmıyorum düzeyinde olup, düzeyler arasında herhangi bir farklılık yoktur.

Öğretmen adayların eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmış ve Tablo 4'te sunulmuştur.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Adaylarının Eğitim İnançları ve Öz-yeterlik Algıları Arasındaki İlişki*

	Bireysel Faktörler	Dışsal Faktörler
Daimicilik	.26**	-.15**
Esasicilik	-.09*	-.33**
İlerlemecilik	.48**	.021
Yeniden Kurmacılık	.32**	-.10*
Varoluşçuluk	.42**	.071

\*\* .01 düzeyinde anlamlı

\* .05 düzeyinde anlamlı

Tablo 4 incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel faktör yeterlik inançları ile daimicilik inançları arasında düşük; ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk arasında ise orta düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının dışsal faktör öz-yeterlik algılarında ise daimicilik ve yeniden kurmacılık ile düşük; esasicilik ile orta düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmen adayların eğitim inançlarını oluşturan grup ile öz-yeterlik algılarını oluşturan grup arasında ilişki tespit etmek için kanonik korelasyon yapılmıştır. Eğitim inançları grubu, daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluktan oluşmaktadır. Öz-yeterlik grubu ise bireysel faktörler ve dışsal faktörlerden oluşmaktadır. Kanonik korelasyon analizi sonucunda iki adet kanonik değişken çifti elde edilmiş ve toplamda iki adet kanonik değişken katsayısı hesaplanmıştır. Katsayıların anlamlılığı incelendiğinde her ikisinin de anlamlı olduğu görülmüştür (Wilk's  $\lambda = .66$ ,  $\chi^2(10) = 253.81$ ,  $p < .05$ ; Wilk's  $\lambda = .86$ ,  $\chi^2(4) = 90.28$ ,  $p < .05$ ).



**Tablo 5.**  
*Eğitim ve Yeterlik İnançları Kanonik Korelasyon Sonuçları*

	Birinci Kanonik Değişken Çifti		İkinci Kanonik Değişken Çifti	
	Korelasyon	Standardize Edilmiş Kanonik Katsayılar	Korelasyon	Standardize Edilmiş Kanonik Katsayılar
<b>Eğitim İnançları</b>				
<i>Daimicilik</i>	-.52	-.16	.40	.26
<i>Esasicilik</i>	.23	-.01	.89	.83
<i>İlerlemecilik</i>	-.98	-.74	-.04	.12
<i>Yeniden Kurmacılık</i>	-.65	.00	.28	.37
<i>Varoluşçuluk</i>	-.87	-.22	-.18	-.34
Varyans Oranı	.49		.21	Toplam=.70
Açıklanabilirlik belirleme indeksi	.12		.03	Toplam=.15
<b>Öz-Yeterlik Algıları</b>				
<i>Bireysel Faktörler</i>	-1.00	-1.00	.06	.01
<i>Dışsal Faktörler</i>	-.01	-.06	-1.00	-1.00
Varyans Oranı	.50		.50	Toplam=1.00
Açıklanabilirlik belirleme indeksi	.12		.07	Toplam=.19
Kanonik Korelasyon		.49		.37

Tablo 5 incelendiğinde kanonik korelasyonlardan ilkinin .49 olup örtüşen varyansın yaklaşık %24'ünü ve ikincisinin de .37 olup yaklaşık %14'ünü açıkladığı belirlenmiştir. Birinci kanonik değişken çifti eğitim inançları grubundaki varyansın %49'unu ve öz-yeterlik grubundaki varyansın %50'sini; ikinci kanonik değişken çifti eğitim inançları grubundaki varyansın %21'ini ve öz-yeterlik grubundaki varyansın %50'sini açıklamaktadır. İki kanonik değişken birlikte eğitim inançları grubundaki varyansın %70'ini açıklarken öz-yeterlik grubundaki varyansın ise tamamını açıklamıştır. Buna göre her iki kanonik değişken çiftinde de kanonik değişkenlerin birbirleriyle ilişkilidir. Diğer bir ifade ile eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki anlamlı düzeydedir.

Korelasyon katsayısının .30 olması gerektiği göz önüne alındığında (Tabachnick ve Fidell, 2007), daimicilik (-.52), ilerlemecilik (-.98), yeniden kurmacılık (-.65) ve varoluşçuluk (-.87) ile bireysel faktör (-1.00) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulunan korelasyonların yönü dikkate alındığında bireysel faktörler açısından öz-yeterliği yüksek olan öğretmen adayının daimicilik, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk alanlarındaki eğitim inançları da yüksektir.

İkinci kanonik değişkende ise eğitim inançlarındaki daimicilik (.40) ve esasicilik (.89) ile dışsal faktör (-1.00) arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Bulunan korelasyonların yönü dikkate alındığında dışsal faktörler açısından öz yeterliği düşen öğretmen adayının daimicilik ve esasicilik açısından inançları artmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada eğitim fakültesinde öğrenim gören son sınıf öğretmen adayları ile pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının eğitim inançları ve öz-yeterlik algıları incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının yüksek katılım gösterdiği inanç boyutları sırasıyla varoluşçuluk, ilerlemecilik, yeniden kurmacılık, daimicilik ve esasicilik olmuştur. Alanyazında bu araştırma sonuçları ile benzerlik ve farklılık gösteren farklı grup ve farklı bakış açılarından eğitim inançlarının incelendiği çalışmalar yer almaktadır. Öğretmen adayları ile yapılan araştırmalar sonucunda genelde ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık (Ekiz, 2005, 2007) ya da deneyselciğin (Duman 2008, 2010; Duman ve Ulubey, 2008; Tekin ve Üstün, 2008) en çok benimsenen eğitim inancı olduğu görülmektedir. Doğanay ve Sarı (2003) ve Çoban'ın (2007) öğretmenlerle yaptıkları çalışmalarda deneyselcilik en çok tercih edilen eğitim inancıken; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz'un (2011) ile Koçak, Ulusoy ve Önen (2012) çalışmalarında ise en çok benimsenen eğitim inancı olarak ortaya çıkmaktadır.

Alanyazında hem ilerlemecilik hem de yeniden kurmacılık pragmatizm ya da deneyciliğe dayandırılmaktadır (Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Pragmatizm, deneycilik/deneyselcilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılığın aynı düşünceden yeşerdiği düşünüldüğünde eğitim sisteminde yer alan ve alacak bireylerin daha çağdaş eğitim anlayışın alt yapısını oluşturan pragmatizmin eğitim anlayışını benimsedikleri söylenebilir. Bununla birlikte bu çalışmada ve Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2011) çalışmasında varoluşçuluk en çok benimsenen inanç yapısı olarak belirlenmiş ve bunu ilerlemecilik takip etmiştir. Tüm alanyazın ve bu araştırmanın sonucu göz önüne alındığında öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin çağdaş eğitim anlayışını benimseme eğiliminde oldukları söylenebilir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi olan cinsiyet açısından eğitim inançlarında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer sonuçlar öğretmenlerle (Doğanay ve Sarı, 2003; Çoban, 2007; Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz, 2011) ve eğitim yöneticileri ile (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009) yürütülen diğer çalışmalarda da tespit edilmiştir.

Öğretmen adayların kayıtlı oldukları fakülte bazında inceleme yapıldığında daimicilik ve esasicilik alanlarında eğitim fakültesi dışındaki fakültele kayıtlı olan öğretmen adayları lehine anlamlı fark bulunmuştur. Alanyazında bu durumla ilgili farklı sonuçlar mevcuttur. Doğanay ve Sarı (2003) ile Altınkurt, Yılmaz ve Oğuz (2011) yaptıkları çalışmada eğitim fakültesi mezunları ile diğer fakülte mezunları arasında fark bulurken; Çoban (2007) araştırmasında gruplar arasında farka rastlanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarından hareket edilecek olunursa, diğer fakültele kayıtlı öğretmen adaylarının daha yüksek aritmetik ortalamalara sahip olması, geleneksel eğitim anlayışını sergilemeye yönelik eğilimlerinin olduğunu göstermektedir. Ancak, her iki grubunda daimicilik inancında “katılıyorum” düzeyinde iken esasicilik alanında “katılmıyorum” düzeyinde olmaları dikkat çekicidir. Bu sonuç öğretmen adaylarının öğretmen merkezli ve katı disiplin anlayışına karşı iken, değişmeyen doğruların ve değerlerin aktarıldığı anlayışı da benimsedikleri biçiminde yorumlanabilir. Ancak, diğer taraftan da öğretmen adayları çağdaş eğitim inançlarını da kabullenmektedirler. Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının değişmeyen bilgilerden oluşan doğruların yer aldığı öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilerin aktif olması gerektiği biçiminde bir inanca sahip

oldukları söylenebilir. Bu doğrultuda yapılacak diğer araştırmalarla öğrencilerin eğitim inançlarının ve öğrenme-öğretme süreçlerini nasıl şekillendiği ve hatta inançlarının oluşumuna sebep olan felsefi anlayışlarının özünde olan bilgiye bakışları incelenmelidir.

Araştırmanın bir diğer boyutunu oluşturan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları incelendiğinde, “bireysel faktörler” boyutunda katılıyorum; “dışsal faktörler” boyutunda ise “kararsızım” düzeyinde oldukları görülmüştür. Türk alanyazınında yer alan çalışmaların sonuçlarında farklı kademe ve branşlardaki hem öğretmen adaylarının (Akbulut, 2006; Aydın ve Boz, 2010; Büyükduman, 2006; Diken, 2006; Erisen ve Çeliköz, 2003; Gencer ve Çakıroğlu, 2006; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Küçükyılmaz ve Duban, 2006; Savran ve Çakıroğlu, 2001; Uygur, 2010; Ülper ve Bağcı, 2012; Yıldırım, 2011) hem de öğretmenlerin (Gençtürk, 2008; Güvenç, 2011; Özder, 2011) olumlu/yüksek yeterlik inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmada öğretmen adayları daha çok kendi çabaları ile başarabilecekleri hususlarda olumlu algıya, ancak öğrenciden kaynaklanabilecek ve genel öğretimi olumsuz yönde etkileyebilecek hususlarda ise çabalarının yetmesi konusunda orta düzey bir algıya sahip olukları gözlenmiştir. Yine de yapılan bu çalışma ve alanyazın göz önüne alındığında Türk eğitim sisteminde yer alan veya yer alacak bireylerin öz-yeterlik algılarının olumlu olduğu ifade edilebilir.

Diğer taraftan araştırmada öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi sorgulanmış, ancak istatistiksel fark bulunamamıştır. Yine Türk alanyazınında öğretmen adayları (Azar, 2010; Erisen ve Çeliköz, 2003; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Seferoğlu, 2004; Uygur, 2010; Ülper ve Bağcı, 2012; Varol, 2007; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004; Yıldırım, 2011) ve öğretmenlerle (Çimen, 2007; Gençtürk, 2008; Gür, 2008; Karadeniz, 2011; Karahan ve Balat, 2011; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) yapılan çalışmalarda da cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. Tüm bu tüm sonuçlara, Türkiye’de öğretmenliğin bir kadın mesleği olarak görülmesini de (Balci, 2004) eklediğimizde olumlu bir durum olarak kabul edilebilir.

Öğretmen adaylarının esas kayıtlı/mezun oldukları fakülteler göz önüne alındığında öz-yeterlik algısı açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Türkiye’deki öğretmen yetiştirme uygulamaları eğitim fakültesinden mezun olmayan bireylere de öğretmenlik yapma imkânı sağladığı göz önüne alındığına diğer fakülte mezunları ile farkın olmaması olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada ayrıca öğretmen adaylarının eğitim inançları ile öz-yeterlik algıları arasındaki ilişki de incelemiştir. Yapılan kanonik analizin sonucunda elde edilen birinci sonuca göre öğretmen adayların bireysel çabalarına ilişkin algıları ile çağdaş eğitim anlayışı savunan eğitim inançları (ilerlemecilik, yeniden kurmacılık ve varoluşçuluk) ilişkilidir. Bu inançlarına alt yapısında bilgi sabit olmayıp subjektiftir. Değişen bilgi yapısından eğitim programları da etkilenmektedir. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler yeni fikirlere açık oldukları için (Garberoglio, Gobble, Cawthon, 2012) yeni programlara rahatlıkla uyum sağlayabilmektedirler (Goroizidis ve Papaioannou, 2011; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Günümüzde kullanılmaya çalışılan çağdaş eğitim programlarının gereği olarak da yeterlik algısı yüksek öğretmenler sınıflarında araştırma/sorgulamaya dayalı (inquiry) metotları (Gavora, 2010) ve grup

çalışmalarını (Coladarci, 1992) tercih etmektedirler. Bu süreçlerde öğretmenler, öğrencilerine -varoluşçu eğitim inancının gereği olan- daha hümanist bir yaklaşım sergilerler. Zamanlarının çoğunu öğrencileri için harcayarak sadece öğrenmeyi sağlamakla kalmazlar, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişim ve sorumluluklarını geliştirirler (Caprara, Barbaranelli, Steca&Malone, 2006). Böylelikle öğrencilerin özerklik duygularını geliştirecek olan öğretim yöntemlerini kullanmış olurlar (Ross ve Bruce, 2007).

Yine birinci kanonik değişken çifti incelendiğinde “daimicilik” görüşünün de bu gruba dâhil olduğu görülmektedir. Ornstein ve Hunkins’e (2004) göre daimiciliği benimsemiş bir öğretmen tartışmaya rehberlik edebilmeli ve öğretimde, sözel açıklama, ders verme ve anlatımı içeren Sokratikyöntemi kullanmalıdır. Bu süreçlerin etkili olabilmesi için öğretmenin bireysel çabaları ön planda olmalıdır. Bundan dolayı geleneksel eğitim anlayışı içinde yer alan daimicilik ile “bireysel faktörler” inancı da bu kanonik çiftte yer almıştır. Bunun yanı sıra alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde “bireysel faktörler” ile “daimicilik” arasında düşük ama pozitif yönde anlamlı bir ilişki yer almaktadır.

İkinci kanonik değişken çifti incelendiğinde “daimicilik” ve esasicilik” görüşleri ile “dışsal faktörlere” öz-yeterlik açısından ters bir ilişki vardır. Buna göre daha geleneksel eğitim anlayışı içinde yer alan öğretmen adayların “dışsal faktörleri” kontrol altına almasına ilişkin beceri inancı azalmakta ve bunun sonucu olarak da eğitim öğretim sürecinde görevi yapabilmesi için merkeze kendisini koyarak otoriteyi elde etmeye çalışmaktadır. Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy (1998)’e göre de düşük öz yeterliğe sahip öğretmen adayları, öğrencilerin çalışması için, bireyin motivasyonuna olumsuz gözle bakacak biçimde, katı sınıf düzenine, dışsal ödüllere ve cezalara dayalı olarak, öğrenciyi kontrol etmeye yönelik eğilim içindedirler.

## KAYNAKLAR

- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 34-44.
- Atınkurt, Y., Yılmaz, K. ve Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve ortaöğretim okulu öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 1-19.
- An, S., Kulm, G., & Wu, Z. (2004). The pedagogical content knowledge of middle school mathematics teachers in China and the U.S. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7(2), 145-172.
- Aydın, S. ve Boz, Y. (2010). İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançları ve öz-yeterlik inançlarının kaynakları. *İlköğretim Online*, 9 (2), 694-704.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlilik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 235-252.
- Balcı, S. (2004). *Türkiye’de fen bilimleri eğitimi tezleri*. XIII. Ulusal Eğitimi Bilimleri Kurultayında sunulan bildiri, İnönü Üniversitesi, 6-9 Temmuz 2004, Malatya.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. *Encyclopedia of human behaviour*. (Ed. Ramachaudran, V.S.). New York: Academic Press. Vol. 4, 71–81.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.) *Self-efficacy in changing societies* (p. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentive perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Büyükduman, İ. F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz-yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Çimen, S. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin tükenmişlik yaşantıları ve yeterlik algıları. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çoban, A. (2007). Sınıf öğretmenlerinin eğitim sürecine ilişkin felsefi tercihlerini değerlendirme. *Üniversite ve Toplum*, 7 (4). [http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf\\_UT\\_331.pdf](http://www.universite-toplum.org/pdf/pdf_UT_331.pdf) adresinden 29 Temmuz 2011 tarihinde edinilmiştir.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet, C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24, 751-766.
- Diken, İ. H. (2004). Öğretmenlik yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 16, 102-112.
- Diken, İ. (2006). Öğretmen adaylarının yeterliği ve zihinsel engelli öğrencilerin kaynaştırılmasına ilişkin görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 23, 72-81.
- Doğanay, A. (2011). Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin öğretmen adaylarının felsefi bakış açılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161). 332-348
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi – öğretmenlerin eğitim felsefeleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(3), 321–337.
- Duman, B. (2008). Öğrencilerin benimsedikleri eğitim felsefeleriyle kullandıkları öğrenme strateji ve öğrenme stillerinin karşılaştırılması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 203–224.
- Duman, B. (2010). Correlation between the graduate-students' perception of educational philosophies and their democratic attitudes. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 5830-5834.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve internet kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 95–114.

- Ekiz, D. (2005). Sınıf öğretmenleri adaylarının eğitim felsefesi akımlarına ilişkin eğilimlerinin karşılaştırılması. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 1-11.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12.
- Ergün, M. (2009). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erisen, Y. ve Çeliköz, N. (2003) Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(4), 427-440.
- Garberoglio, C. L., Gobble, M. E., & Cawthon, S. W. (2012). A national perspective on teachers' efficacy beliefs in deaf education. *Journal of Deaf Studies sand Deaf Education*, 17(3), 367-383
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy: Theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(3), 17-30.
- Gencer, A. S., & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.
- Gençtürk, A. (2008). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P., ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gorozidis, G. & Papaioannou, A. (2011). Teachers' self-efficacy, achievement goals, attitudes and intentions to implement the new Greek physical education curriculum. *European Physical Education Review*, 17(2), 231-253
- Guskey, T. R., & Passaro, P. D. (1994) Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Gür, G. (2008). *A study on the predictors of teachers' sense of efficacy beliefs*. Unpublished master thesis, Middle East Technical University, Ankara.
- Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz-yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 99-116.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kaygı-Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karadeniz, C. B. (2011). *Öğretmenlerin coğrafya öz-yeterlik inançları (Ordu ili örneği)*. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, 9(35), 28-47.
- Karahan, Ş. ve Balat, G. U. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kısakürek, M. A. (1982). Eğitim-felsefe ilişkileri üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 15(1), 67-76.

- Koçak, C., Ulusoy, F. M. ve Önen, A. S. (2012). Öğretmen adaylarının kimlik işlevlerinin ve eğitim inançlarının incelenmesi. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 27 - 30 Haziran 2012, Niğde
- Küçülyılmaz, E. A. ve Duban, N. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 1- 23.
- Moss, G., & Lee, C. (2010). A critical analysis of philosophies of education and INTASC standards in teacher preparation. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3 (2), 36-46.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2004). *Curriculum foundations: Principles and theory*. Boston: Allynand Bacon.
- Ornstein, A.C., & Levine, D. U. (2008). *Foundation of education* 10th ed. Boston: Houghton Mifflin.
- Önen, A. S. (2011). The effect of candidate teachers' educational and epistemological beliefs on professional attitudes. *Hacettepe University Journal of Education*, 41, 293-301
- Özder, H. (2011). Self-efficacy beliefs of novice teachers and their performance in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36 (5), 1-15.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. Retrieved July 17, 2012 from <http://www.des.emory.edu/mfp/eff.html>
- Pallant, J. (2003). *Spss survival manual*. Berkshire: Open University Press.
- Ross, J. A., & Bruce, C. (2007). Teacher self-assessment: A mechanism for facilitating Professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 146-159.
- Savran, A., & Çakıroğlu, J. (2001). Preservice biology teachers perceived efficacy beliefs in teaching biology. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 105-112.
- Seferoğlu, S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri açısından kendilerini değerlendirmeleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 131-140.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.
- Shulman, L. S. (1999). Foreword. In J. Gess-Newsome & N. G. Lederman (Eds.) *Examining pedagogical content knowledge*. (pp. ix-xii). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Sönmez, V. (2008). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Allynand Bacon.
- Tatlıdil, H. (2002). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Ziraat Matbaacılık.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tekin, S. ve Üstün, A. (2008). Amasya eğitim fakültesi öğretmen adaylarının eğitim süreci hakkındaki felsefi tercihlerinin tespiti. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 145-158
- Tondeur, J., Hermans, R., vanBraak, J., & Valcke, M. (2008). Exploring the link between teachers' educational belief profiles and different types of computer use in the classroom. *Computers in Human Behavior*, 24(6), 2541-2553.

- Topdemir, H. G. (2008). *Felsefe*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Uygur, M. (2010). *İngiliz dili eğitimi anabilim dalı lisans öğrencilerinin öz-yeterlik algılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz-yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Varış, F. (1969). *Eğitimde program araştırmaları*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 2, 1 DOI: 10.1501/Egifak\_0000000256
- Yaman, S., Koray, Ö. C., ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğrencilerinin öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3): 355-366.
- Yayla, A. (2010). Eğitimin felsefi temelleri. *Eğitim bilimine giriş*. (Edt: H. B. Memduhoğlu & K. Yılmaz ). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, K., Altinkurt, Y. ve Çokluk, Ö. (2011). Eğitim inançları ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 335–350.