



Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usakead/>

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİLİKLERİ ÜZERİNE BİR İNCELEME

AN ANALYSIS REGARDING THE SELF-EFFICACY OF PROSPECTIVE TEACHERS

Güler Tuluk*

* Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, gtuluk@kastamonu.edu.tr

Özet: Öz-yeterlilik, öğretmenlerin başarılı bir öğretme ve öğrenme için geliştirdikleri ve öğrencilerinin de geliştirmesinde rol oynadıkları bir niteliktir. Araştırmanın amacı öğretmen olmayı hedeflemiş ilköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümleri programlarında okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarına öğrenim gördükleri programların etkilerini incelemektir. Çalışmada, Baloğlu ve Karadağ'ın öğretmenlik öz-yeterlilik ölçeği kaynak olarak alınmış, kullanılmadan önce güvenilirlik çalışması yinelenmiştir. Yeni ölçeğe göre adayların Öz-yeterlilik puanları buldukları programa göre değişmektedir. Öğretmen adaylarının mevcut öz-yeterlilik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, Öz-yeterlilik.

Abstract: Efficacy is a quality that teachers develop for efficiency in teaching and learning and that they also play role for developing it in their students. This research aims to determine effects of the programs on the self-efficacy beliefs of prospective teachers who are enrolled in Elementary Education and Turkish Education programs. The study employed Baloğlu and Karadağ's Teacher Efficacy Scale and re-tested reliability of the scale before the implementation. According to the results, prospective teachers' self-efficacy scores vary by their departments. Moreover, the research findings show that the prospective teachers possess high level self-efficacy dispositions.

Keywords: Pre-service teachers, Self-efficacy.

Giriş

Öz-yeterlilik kavramı, bireyin kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir. Bandura (1977) çalışmasında kişinin öz-yeterliliğini; “bilişsel, davranışsal ve çevresel faktörlerin dinamik bir reaksiyonu” olarak ifade ederken öz-yeterlilik algısı için, “*bireyin belli bir işi başarılı bir şekilde yapması için gerekli olan etkinlikleri düzenleme ve yapabilme kapasitesine inanma yargısıdır*” der. Bandura’ya (1977) göre öz-yeterliliğini yüksek olarak algılayan bireyler, çevrelerini daha fazla kontrol edebilir ve karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelebilir. Öz-yeterliliği, bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olma ve buna inanma olarak ele alanlar vardır (Zusho ve Pintrich, 2003).

Öz-yeterlilik algısı yüksek bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdikleri, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca vazgeçemedikleri, ısrarcı ve sabırlı oldukları (Pajares, 1996; Roberts ve diğ., 2001) yönünde çalışmalar vardır.

Öz-yeterlilik inancı davranışların ve davranış değişikliklerinin ana belirleyicisi olarak tanımlanır. Bandura’nın çalışmaları, kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonu ve başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Aktaran Babaoğlu, 2004).

Öğretmen Öz Yeterliliği

Gibson ve Dembo (1984), öz-yeterlilik inancı yüksek olan öğretmenin sınıf içerisinde daha istekli olduğunu, zamanı daha iyi planlayarak kullandığını ve daha uzun süre çalıştığını belirtir. Guskey ve Pasaro (1994), öğretmen öz-yeterliliğini, “etkili bir eğitim ve öğretim yapmada güven duygusu ve inancı” olarak ifade eder. Günümüzde öğretmenlerin etkili öğretim ortamları hazırlayıp uygulamalar gerçekleştirebilmelerinin yeterlilik algılarıyla doğrudan ilişkili olduğunu (Smith, 1996; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001; Özkan ve diğ., 2002; Andersen ve diğ., 2004) ifade eden çalışmalar vardır.

Ashton (1985) öğretmen öz-yeterlilik algısının öğrenci başarısı ile ilgili birkaç öğretmen özelliğinden biri olduğunu ve öğretmenin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olma yeteneğine yönelik inancı olduğunu belirtir. Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliliğini, zor ve güdülenmemiş öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin öğrenme ürünlerini istenilen düzeye getirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlamışlardır. Öz-yeterlilik algısı yüksek öğretmenlerle öğrencilerinin başarıları arasında bir ilişki olduğu yönünde çalışmalar vardır (Multon ve diğ., 1991; Caprara vd., 2004; Siegle ve McCoach, 2007).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Öz-yeterlilik inancı arttıkça gösterilen gayret, dayanıklılık ve azim de artmaktadır. Diğer taraftan, öz-yeterlilik inancı zayıf olan kişilerin eylemden kaçındıkları, güçlükler karşısında çabuk pes ettikleri ve daha fazla stresle daha düşük performans gösterip daha başarısız oldukları gözlenmiştir (Gordon, Lim, McKinnon ve Nkala, 1998, s. 54; Pajares, 2002)

Öğrenciyi merkeze alan bir eğitim sisteminde öğrenci başarısı önemlidir. Bu başarıyı etkileyen unsurlardan en önemlisi öğretmenlerdir (Şişman, 2004). Çünkü öğretmen sistemin ve öğretim programının amaçlarına ulaşmasında belirleyici ve yönlendiricidir. Öğrencilerin akademik başarısı düşünüldüğünde, öğretmenin hangi süreçler ve işlemlerle bu başarıyı etkilediğinin bilinmesi önemlidir (Caprara ve diğ., 2004).

Öğretmen yetiştiren programları değerlendirmede yetiştirilen öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerine olan etkilerini belirlemek programı değerlendirmenin bir yolu olarak görülebilir. Bu nedenle öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarının Öz-yeterlilikleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesi önem kazanır.

Ülkemiz öğretmen yetiştirme konusunda 19. yüzyıldan bu yana bir deneyime sahiptir. Yükseköğretim Yürütme Kurulu'nun 04.11.1997 tarih ve 97.39.2761 sayılı kararı ile eğitim fakültelerinde ilköğretime öğretmen yetiştiren programları, 1997-1998 eğitim-öğretim yılında başlanan sekiz yıllık zorunlu ilköğretim uygulamasının taleplerini de karşılayacak biçimde şekillendirilmiştir (YÖK, 2007). 21 Temmuz 2006 tarihli YÖK Genel Kurulunda bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine göre program yenilenmiş ve 2009 yılından itibaren yeni program uygulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinin yenilenen öğretim programlarında öğretmen adaylarının algıları, tutumları, davranışları ve Öz-yeterlilik algıları ile ilgili araştırmalara ihtiyaç vardır.

Bu amaçla çalışmada aşağıdaki soruya cevap aranmıştır.

“İlköğretim bölümü (Matematik, Sınıf, Okul Öncesi, Fen Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği) ve Türkçe eğitimi bölümü Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlilik algıları nedir ve bu algılar okudukları programa göre bir farklılık göstermekte midir?”

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çalışmada, öğretmen adaylarının Öz-yeterlilik inançlarının belirlenmesinde genel tarama modeli kullanılmış (Cohen, Manion ve Morrison, 2005; Çepni, 2005) ve öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının okudukları programa göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu yönüyle araştırma betimsel bir nitelik taşımaktadır.

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Batı Karadeniz’de bir üniversitenin ilköğretim ve Türkçe Eğitimi Bölümlerinde öğrenim gören 352 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Öğretmen Adayları	Katılımcı sayısı
Türkçe Öğretmenliği	33
Matematik Öğretmenliği	35
Sınıf Öğretmenliği	126
Okul Öncesi Öğretmenliği	55
Fen Bilgisi Öğretmenliği	49
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	54
Toplam	352

Ölçme Araçları

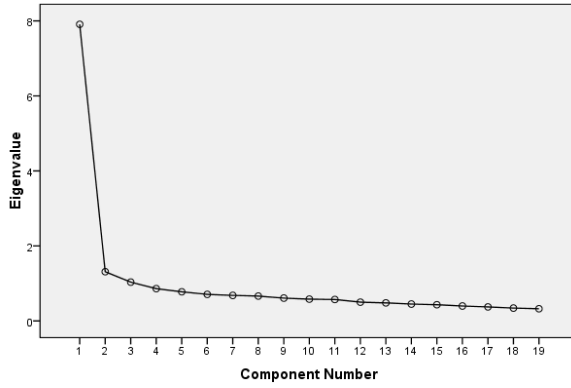
Literatürde Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) tarafından geliştirilen Ohio Öğretmen Yetkinlik (öz-yeterlilik) Ölçeği çalışması vardır. Baloğlu ve Karadağ (2008) tarafından Türk kültürüne uyarlanmış olan bu ölçek Batı Karadeniz bölgesinde bir üniversitenin ilköğretim Bölümü ve Türkçe Eğitimi

Bölümünde okumakta olan son sınıf öğretmen adayları üzerinde 8. Yarıyıl bahar dönemi final sınavları sırasında uygulanmıştır.

Faktör analizi, ölçekteki maddelerin ölçtüğü yapıları ortaya çıkarmak amacıyla yapılır (Balcı, 2001; Büyükköztürk, 2002; Tezbaşaran, 1997). İlk adımda ölçeğin uygulandığı örneklemin faktör analizi için uygun olup olmadığına bakılmıştır. Faktör analizi için önerilen Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri 0,60 ve üzerinde olmasıdır. Uygulanan ölçeğin KMO değerinin 0,944'tür. Örneklemin yeterli olması için ise korelasyon matrisinin diyagonal değerlerinin 0,60 ve üzerinde olması gerekmektedir (Akgül ve Çevik, 2003). Verilerin çok değişkenli normal dağılımdan gelip gelmediği ise Bartlett testi ile ortaya konur. Bartlett testinin sonucu ne kadar yüksek ise anlamlı olma olasılığı da o kadar yüksektir. Elde edilen verilere uygulanan Bartlett Testi anlamlı (Chi-Square $\chi^2 = 2733,809$; $p = 0,000$) çıkmıştır. Bu sonuç, verilerin normal dağılımla uyumlu olduğunu göstermektedir.

Şekil 1'de çıkan çizgi grafiği verilmiştir. Büyükköztürk'e (2002) göre yüksek ivmeli, hızlı düşüşler faktör sayısını verir. Bu durumda Şekil 1'den ölçekteki maddelerin üç faktör altında toplandığı görülmektedir. Yatay çizgiler ise varyansı açıklama katkısının birbirine yakın olduğunu gösterir.

Şekil 1. Çizgi Grafiği



Bu üç faktöre ilişkin özdeğerler, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Faktör Analizi Sonucunda Faktörlere İlişkin Elde Edilen Değerler

Faktör	Özdeğer	Varyans yüzdesi	Toplam Varyans yüzdesi
1.	7,910	40,632	41,632
2.	1,311	6,902	48,534
3.	1,035	5,446	53,980

Tabloda 1'de görüldüğü gibi üç faktörün tümü toplam varyansın %53,980'sini açıklamaktadır. Kabul edilebilir oran olan %41'in üstünde olan varyans oranının ölçeğin üç faktörden oluşan bir ölçek olarak değerlendirilmesine olanak verdiği söylenebilir (Akt. Günhan ve Başer, 2008). Faktörlerin döndürülmesi sonucunda elde edilen değerlere göre maddelerin ölçekte yer alması için, bir maddenin en az 0,3 faktör yüküne sahip olması gerekmektedir. Bununla beraber birden çok faktörde yer alan bir maddenin ise

faktörlerden birindeki faktör yükünü diğer faktörlerdeki faktör yükünden en az 0,1 kadar büyük olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002).

Yapılan yeni analizde ölçekte olan 24 maddenin faktörlere göre yeniden dağılımı ve her maddenin faktör yükü Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonucunda Maddelere İlişkin Elde Edilen Değerler

Sorular	Bileşenler		
	1	2	3
S2. Öğrencilerinizin eleştirel düşüncelerine katkı sağlama gücünüz ne düzeydedir?	,569		
S4. İlgi düzeyi düşük olan öğrencilerinizi ne kadar motive edebilirsiniz?	,694		
S5. Öğrencinize –ondan beklediğiniz davranışın ne olduğunu, onun anlayabileceği düzeyde- anlatma gücünüz ne düzeydedir?	,720		
S6. Öğrencilerinizi, verilen ödevleri / görevleri başatabileceklerine ne kadar inandırabilirsiniz?	,694		
S8. Sınıfta yapılması gereken günlük rutin işleri, hoş bir akış haline getirebilme gücünüz ne düzeydedir?	,562		
S9. Öğrencilerinizin öğrenmeye değer vermelerine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	,532		
S11. Soru sorabilme beceriniz ne düzeydedir?	,531		
S12. Öğrencilerinizin yaratıcılıklarını ne derecede güçlendirebilirsiniz?	,610		
S13. Öğrencilerinizin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	,594		
S14. Başarısız öğrencinin anlama kapasitelerini geliştirme gücünüz ne düzeydedir?		,520	
S18. Farklı ölçme ve değerlendirme stratejilerini kullanabilme gücünüz ne düzeydedir?		,525	
S19. Yaramaz öğrencilerin dersi kaynatmalarını önleyebilir misiniz?		,591	
S20. Öğrencilerin kafası karıştığında, alternatif bir açıklama yapabilme gücünüz ne düzeydedir?		,769	
S21. Sınıfta size karşı çıkan öğrencilerinize ne kadar iyi yanıt verebilirsiniz?		,729	
S23. Sınıfınızda alternatif öğretim stratejilerini ne kadar		,641	

iyi uygulayabilirsiniz?

S24. Yetenekli öğrencilerinizi yüreklendirmedeki etki gücünüz ne düzeydedir? ,623

S15. Gürültücü veya huzur bozucu öğrencilerin bulunduğu bir ortamda sakin kalabilme gücünüz ne düzeydedir? ,865

S16. Her sınıf için iyi bir sınıf yönetim sistemi kurabilme gücünüz ne düzeydedir? ,665

S17. Dersleri öğrencilerinizin bireysel özelliklerine göre ayarlayabilme gücünüz ne düzeydedir? ,585

Yapılan faktör analizi sonucunda Baloğlu ve Karadağ'ın Türkçe'ye uyarlamasını yaptıkları Ohio State ölçeğindeki 24 madde 19 madde olarak kalmış ve üç boyut elde edilmiştir.

Tablo 2'te yinelenen ölçeğin maddelerindeki faktör yüklerinin 0,525 ile 0,865 arasında değiştiği görülmektedir. Bu boyutların Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları birinci faktörde **Öğrenci Yükümlülüğünde öz-yeterlik** 0,864; ikinci faktörde **Öğretim Uygulamalarında öz-yeterlik** 0,844; üçüncü faktörde **Sınıf Yönetiminde öz-yeterlik** 0,934 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Ölçek geçerlik ve güvenilirlik açısından aldığı son düzenleme ile (Tablo 2) İlköğretim bölümü (Matematik, Sınıf, Okulöncesi, Fen Bilgisi ve sosyal bilgiler öğretmenliği ve Türkçe eğitimi bölümü Türkçe öğretmenliği programı son sınıf öğretmen adaylarına (8. Yarıyıl) uygulanmıştır. Öğrencilerin ölçekten aldıkları ortalama puanlar Tablo 3 'de sunulmaktadır.

$L_{(5-346)}=0,239, p=,945$ olduğu için varyans homojendir.

Tablo 3. Öğretmenliğe Yönelik Öz-yeterlik Algısı Ölçeğinin Betimsel Analizi

	F1		F2		F3		toplam		
	N	ort	ss	ort	ss	Ort	ss	ort	ss
Türkçe Ö.	33	4,13	0,49	4,05	0,55	3,80	0,68	4,05	0,47
Matematik Ö.	35	4,01	0,49	3,91	0,47	3,59	0,84	3,91	0,46
Sınıf Ö. P	126	4,23	0,50	4,17	0,54	3,92	0,69	4,16	0,49
Okul Öncesi Ö.	55	3,85	0,54	3,64	0,54	3,53	0,75	3,72	0,51
Fen Bilgisi Ö.	49	3,79	0,58	3,88	0,55	3,76	0,70	3,82	0,51
Sosyal Bilgiler Ö	54	3,92	0,50	3,97	0,57	3,81	0,63	3,92	0,47
Toplam	352	4,03	0,54	3,98	0,57	3,77	0,72	3,97	0,51

Tablo 3 incelendiğinde, genel olarak öz-yeterlilik algıları ortalamaları Sınıf Öğretmenliği $\bar{X} = 4,16$; Türkçe Öğretmenliği $\bar{X} = 4,05$, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği $\bar{X} = 3,92$; Matematik Öğretmenliği $\bar{X} = 3,91$; Fen Bilgisi Öğretmenliği $\bar{X} = 3,82$; Okul Öncesi Öğretmenliği $\bar{X} = 3,72$ şeklindedir.

Ölçeğe toplamda baktığımızda alınan puanlardan en yüksek sınıf öğretmenliği programındaki, en düşük ise okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarına aittir.

Öğrenci Yükümlülüğünde öz-yeterlilikte alınan puanlardan en yüksek sınıf öğretmenliği programındaki, en düşük ise fen bilgisi programındaki öğretmen adaylarına aittir. **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlilikte alınan puanlardan en yüksek sınıf öğretmenliği programındaki, en düşük ise fen bilgisi programındaki öğretmen adaylarına aittir. **Sınıf Yönetiminde** öz-yeterlilikte alınan puanlardan en yüksek sınıf öğretmenliği programındaki, en düşük ise okul öncesi öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarına aittir.

Tablo 3 verilerinin ışığında son sınıf öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlilik algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olup olmadığını tek yönlü varyans analizi ile bakılmış ve sonuçlar Tablo 4 'de sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Buldukları Programlara Göre Öz-yeterlilik Algısı Puanlarının Varyans Analiz

		Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
F1	Gruplar arası	10,526	5	2,105	7,842	,000
	Gruplar içi	92,881	346	,268		
	Toplam	103,407	351			
F2	Gruplar arası	11,598	5	2,320	7,929	,000
	Gruplar içi	101,225	346	,293		
	Toplam	112,823	351			
F3	Gruplar arası	7,135	5	1,427	2,840	,016
	Gruplar içi	173,834	346	,502		
	Toplam	180,969	351			
toplam	Gruplar arası	9,397	5	1,879	7,867	,000
	Gruplar içi	82,659	346	,239		
	Toplam	92,057	351			

Tablo 4 incelendiğinde buldukları programa göre öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik öz-yeterlik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark vardır ($p=.000$). Bu farkın öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri hangi programlar arasında bulunduğu Tukey testi ile belirlenmiş ve elde edilen sonuçlar Tablo 5 'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Buldukları programlara Göre Öğretmenlik Öz-yeterlik Algısı Puanlarına İlişkin Tukey HSD

(I) grup	(J) grup	F1	F2	F3	TOP
TÜRKÇE	matematik	,928	,902	,834	,842
TÜRKÇE Öğretmenliği	sö	,923	,856	,958	,856
TÜRKÇE Öğretmenliği	okön	,137	,010*	,510	,032*
TÜRKÇE Öğretmenliği	Fen B.	,047*	,729	1,000	,306
TÜRKÇE Öğretmenliği	Sosyal B.	,467	,986	1,000	,856
MATEMATİK Öğretmenliği	sö	,225	,123	,159	,079
MATEMATİK Öğretmenliği	okön	,710	,207	,998	,507
MATEMATİK Öğretmenliği	fen	,420	1,000	,884	,967
MATEMATİK Öğretmenliği	sosyal	,975	,996	,716	1,000
SINIF Öğretmenliği	okön	,000**	,000**	,010*	,000**
SINIF Öğretmenliği	fen	,000**	,018*	,793	,001**
SINIF Öğretmenliği	sosyal	,004**	,199	,940	,037*
OKUL ÖNCESİ Öğretmenliği	Fen B.	,994	,242	,543	,915
OKUL ÖNCESİ Öğretmenliği	Sosyal B.	,974	,023*	,304	,274
FEN BİLGİSİ Öğretmenliği	Sosyal B.	,798	,958	,999	,895

* $p < 0,05$ ** $p < 0,01$

Tablo 5 incelendiğinde;

1-) Türkçe öğretmeni adayları ile Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,10$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Türkçe öğretmeni adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algıları Okul öncesi Öğretmenliği adaylarına göre daha olumludur.

Türkçe öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları ile Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,32$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Türkçe öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları Okul öncesi Öğretmenliği adaylarına göre daha olumludur.

Türkçe öğretmeni adayları ile Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,47$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Türkçe öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları Fen Bilgisi Öğretmenleri adaylarına göre daha olumludur.

2-) Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algılarının Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,000$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algılarının Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmen adaylarına göre daha olumludur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algılarının Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,000$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algıları okul öncesi öğretmenliği adaylarına göre daha olumludur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Sınıf Yönetiminde** öz-yeterlik algılarının Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Sınıf Yönetiminde** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,10$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Sınıf Yönetiminde** öz-yeterlik algıları Okul Öncesi öğretmen adaylarına göre olumlu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algılarının Okul Öncesi öğretmen adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p < 0,000$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları Okul Öncesi öğretmen adaylarına göre olumlu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algılarının Fen Bilgisi öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,000$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları Fen Bilgisi Öğretmenleri adaylarına göre daha olumludur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algılarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,18$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algılarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarına göre daha olumludur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algılarının Fen Bilgisi öğretmen adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunduğu tespit edilmiştir ($p<,001$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları Fen Bilgisi öğretmen adaylarına göre olumlu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algılarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmeni adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,004$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğrenci Yükümlülüğünde** öz-yeterlik algıları Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre olumlu bulunmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algılarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları arasında Sınıf öğretmen adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,037$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Sınıf öğretmeni adaylarının **Öğretmenlik** öz-yeterlik algıları Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre olumlu bulunmuştur.

3-) Okul Öncesi öğretmeni adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algılarının Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının **Öğretim Uygulamalarında** öz-yeterlik algıları arasında Okul Öncesi adaylarının lehine anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<,023$). Farkın kaynağını belirlemek için yapılan Tukey Testinde Okul Öncesi öğretmeni adaylarının **Sınıf Yönetiminde** öz-yeterlik algıları Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre olumlu bulunmuştur.

Tartışma ve Sonuç

Öz yeterlik inancı bireyin istenmeyen durumlarla karşılaştığında mücadele etme gücünü ortaya koyar. Bu durumlarla uzun süre karşı karşıya kaldığında kendinde mücadele etme gücü bulabileceğini gösterir. Sorunlarla başa çıkmada yeteneklerine güvenenler sorunu görmekten ve çözmekten vazgeçmeyecektir.

Çalışmada örneklemedeki adayların bu durumlarla başa çıkma yönünden her üç faktörde de kendilerine güvenlerinin olduğunu işaret etmektedir. Öğretmenlerin öz-yeterlik düzeylerinin yüksek olması ve bunun da öğretimin etkililiğini sağlayacağını gösteren Hazır Bıkmaz (2004) ve Azar'ın (2010) çalışmaları ile yapılan bu çalışma uyumludur.

Öğretim sorumlulukları arttıkça öğretmen adaylarının öz-yeterliliklerinin de arttığı görülmüştür (Cantrell, Young ve Moore, 2003). Sınıf Öğretmeni adaylarının Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre öz yeterlilik algılarında anlamlı farklılıklar vardır. Ölçek 8. yarıyılıda öğretmen adayları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerini bitirdikten sonra uygulanmıştır. Sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının aldıkları uygulama dersleri alan öğretmenliği programında okuyan öğrencilere göre daha fazladır. Sınıf Öğretmeni adayları 6. Yarıyılıda, Okul Deneyimi, 7. ve 8. Yarıyılılarda Öğretmenlik Uygulaması I ve II derslerini almaktadırlar.

Gorel ve Hwang (1995), Güney Kore'li ilk ve son sınıf, okul öncesi ve sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öz-yeterliliklerini incelemişler ve son sınıf öğrencilerinin öz-yeterliliklerinde ilk sınıf öğrencilerden daha olumlu görüş elde etmişlerdir. Ülkemizde de böyle bir araştırma yapılabilir. Bu açıdan ilköğretim ve Türkçe Eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin birinci sınıf ve son sınıf için karşılaştırması yapılabilir.

Öz-yeterlilik algısı ile KPSS sınavındaki alan bilgisinden alınan sonuçlar karşılaştırılabilir.

Öğretmenlerin Öz-yeterlilik algısı ile öğrencilerinin ders başarıları ve derse karşı tutumlarının arasında bir ilişki aranabilir.

Kaynakça

- Akgül, A. ve Çevik, O. (2003). İstatistiksel analiz teknikleri: SPSS'te işletme yönetimi uygulamaları. Ankara: Emek Ofset Ltd. Şti.
- Andersen, A.M., Evans, R.H., & Sorenson, H., (2003), Self-Efficacy belief changes and sciences teaching environment related to teaching profiles among first year danish elementary teachers, A paper presented at the European Science Education Research Assosiation ceonference in Noordwijkerhout, The Netherlands
- Ashton, P., & Webb, R. (1986). Making a difference: Teacher's sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Azar, A. (2010). In-service and pre-service secondary science teachers' self-efficacy beliefs about science teaching. *Educational Research and Reviews*, 5(4); 175-188.
- Balci, A. (2000). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: TDFO Yayıncılık Ltd.
- Baloğlu, N., Karadağ, E., (2008), Öğretmen Yetkinliğinin Tarihsel Gelişimi ve Ohio Öğretmen Yetkinlik Ölçeği: Türk Kültürüne Uyarlama, Dil Geçerliliği ve Faktör Yapısının İncelenmesi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Sayı 56*, ss: 571-606
- Cantrell, P., Young, S. & Moore, A. (2003). Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177-92.
- Cohen, L.; Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*(5 th Edition). London and NewYork; Routledge Falmer Taylor and Francis Group.
- Çapri, B., Çelikkaleli, Ö. (2008), İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt: 9 Sayı:15 Bahar 2008, (33-53)
- Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş (Genişletilmiş 2. Baskı). Trabzon: Üç yol Kültür Merkezi.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>
- Büyükköztürk, Ş. (2002). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation, *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Guskey, T.R, ve Passaro, P.D. (1994), Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643
- Günhan, B.C, Başer, N, (2007), Geometriye Yönelik Öz-Yeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 68-76
- Hazır Bıkmaz, F. (2004). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretiminde öz yeterlilik inancı ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 161.
- Multon, K. D., Brown, S. D. & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-analytic investigation. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 30-38.
- Pajares, F. (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Roberts, J. K., Henson, R. K., Tharp, B. Z. & Moreno, N. (2001) An Examination of Change in Teacher Self-efficacy Beliefs in Science Education Based on the Duration of in-service Activities. *Journal of Science Teacher Education*, 12(3), 199-213.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. & Çakıroğlu, J. (2002). Fen Bilgisi Aday Öğretmenlerin Fen Kavramlarını Anlama Düzeyleri, Fen Öğretimine Yönelik Tutum ve Öz-yeterlik İnançları, V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Siegle, D. & McCoach, D. B. (2007). Increasing Student Mathematics Self-efficacy through Teacher Training. *Journal of Advanced Academics*, 18, 278-312.
- Smith, J. P. (1996). Efficacy and Teaching Mathematics by Telling: A Challenge for Reform. *Journal for Research in Mathematics Education*, 27(4), 587-616.

- Şişman, M. (2004) Öğretmenliğe Giriş, Pegem Yayıncılık, Ankara
- Tezbaşaran, A. (1997). Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- YÖK (1998) Fakülte-Okul İşbirliği, YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Ankara.
- YÖK. (2007), Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri. Ankara. www.yok.gov.tr
- Zusho, A. & Pintrich, P. R. (2003). A Process-oriented Approach to Culture: Theoretical And Methodological Issues in the Study of Culture and Motivation. In F. Salili & R. Hoosain (Eds.), *Teaching, Learning, and Student Motivation in a Multicultural Context* (pp. 33-65). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Extended Abstract

Introduction

The studies in the literature revealed that there is a relationship between teachers with high perceived self-efficacy and the achievement of students (Multon et al., 1991; Siegle and McCoach, 2007). Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) defined teacher self-efficacy as the judgment to raise the learning outcomes of students to the desired level including but not limited to problematic and unmotivated ones. Ashton (1985) stated that teacher self-efficacy is one of the several characteristics related to the achievement of students. He also added that it is the belief of teacher regarding his/her capability to create a positive effect on learning. Another way of evaluating a program that trains teachers is to determine its effect on the self-efficacy levels of pre-service teachers it cultivates. Therefore, revealing the effect of teacher trainings on their self-efficacies becomes is really important.

In this sense, the question below was tried to be answered in this study:

“Do self-efficacy perceptions of prospective teachers studying in their last year in department of primary education (mathematics, primary school, pre-school, science, and social studies) and department of Turkish education (Turkish language teaching) significantly vary by their department?”

Methodology

Being descriptive in nature, the current study employed survey method to determine prospective teachers' self-efficacy beliefs (Cohen, Manion and Morrison, 2005; Çepni, 2005) and tried to reveal whether prospective teachers' self efficacy beliefs differed by the program types that they were enrolled. Sample of the study included 352 prospective teachers studying in the departments of primary education and Turkish education at a university located in the Western Black Sea Region of Turkey in the spring semester of the 2013-2014 academic year.

The New Factor Analysis Results of the Teacher Efficacy Scale: The scale developed by Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy (2001) is commonly employed in the literature. The scale, which is called the Ohio State Teacher Efficacy Scale, was adapted to Turkish culture by Baloğlu and Karadağ (2008). This scale was employed in our study. A confirmatory factor analysis was carried out for this scale once again. The scale was administered to 352 prospective teachers studying in their last year in the departments of primary education and Turkish education at a university located in the Western Black Sea Region of Turkey during their 8th term spring semester final exams.

Eigenvalues, variance percentages, and total variance percentages regarding these three factors are shown in Table 1.

At the end of the factor analysis, the scale consisting of 24 items and developed by Baloğlu and Karadağ was reduced to 19 items. Three dimensions were obtained at the end of the analysis. They were the same as those in the Ohio State scale. First factor is Efficacy in Student Engagement (Cronbach Alpha Reliability Coefficient: 0.864); the second factor is Efficacy in Instructional Practices (Cronbach Alpha Reliability Coefficient: 0.84), and the third factor is Efficacy in Classroom Management (Cronbach Alpha Reliability Coefficient: 0.934).

The highest score for Efficacy in Student Engagement belongs to the prospective primary school teachers, while the lowest one belongs to the prospective science teachers. The highest score for Efficacy in Instructional Practices belongs to the prospective primary school teachers while the lowest

one belongs to the prospective science teachers. The highest score for Efficacy in Classroom Management belongs to the prospective primary school teachers, while the lowest one belongs to the prospective pre-school education teachers. Considering the scale as a whole, the highest achieved score belongs to the prospective teachers studying primary school teaching, while the lowest score belongs to the pre-school teachers studying pre-school education.

In order to reveal whether there is a statistically significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers studying in their last year, one-way variance analysis was conducted. The results are presented in Table 4.

According to the table, the self-efficacy perceptions of the prospective teachers differ significantly vary by department ($p=.000$). However, in order to reveal which of the departments are different from each other, the Tukey's test was implemented, and the results obtained from the test are shown in Table 5.

Findings In relation to Table 5;

1) There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of science education and Turkish language teaching in terms of Efficacy in Student Engagement in favor of the Turkish language teaching department students ($p<.047$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of Turkish language teaching and pre-school education in terms of Efficacy in Instructional Practices in favor of the Turkish language teaching department students ($p<.010$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of Turkish language teaching and pre-school education in terms of Efficacy in Teaching in favor of the Turkish language teaching department students ($p<.032$).

2) There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and pre-school education in terms of Efficacy in Student Engagement in favor of the primary school education department students ($p<.000$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and pre-school education in terms of Efficacy in Instructional Practices in favor of the primary school education department students ($p<.000$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and pre-school education in terms of Efficacy in Classroom Management in favor of the primary school education department students ($p<.010$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and pre-school education in terms of Efficacy in Teaching in favor of the Turkish language teaching department students ($p<.000$).

3) There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and science education in terms of Efficacy in Student Engagement in favor of the primary school education department students ($p<.000$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and science education in terms of Efficacy in Instructional Practices in favor of the primary school education department students ($p<.018$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and pre-school education in terms of Efficacy

in Classroom Management in favor of the primary school education department students ($p < .010$)

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and science education in terms of Efficacy in Teaching in favor of the primary school education department students ($p < .001$)

4) There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and social studies education in terms of Efficacy in Student Engagement in favor of the primary school education department students ($p < .004$).

There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of primary school education and social studies education in terms of Efficacy in Teaching in favor of the primary school education department students ($p < .037$).

5) There is a significant difference between the self-efficacy perceptions of the prospective teachers from the departments of pre-school education and pre-school education in terms of Efficacy in Classroom Management in favor of the pre-school education department students ($p < .023$)

Conclusion

Belief of self-efficacy refers to an individual's endeavors s/he exerts when faced with unfavorable situations. This belief indicates the potential to resist for longer periods in the face of aforementioned situations. People believing in their capabilities to solve problems will not give up facing and solving the problems. In this sense, it is possible to assert that teachers are required to possess high levels of self-efficacy for it will have an effect on the efficiency of the educational process (Bikmaz, 2004; Azar, 2010). This study indicates that the prospective teachers included in the research sample are self-confident for all the three factors required to deal with such problems.

The scale was administered following the completion of School Experience and Teaching Practices courses. It is stated that as the teaching responsibilities increase, self-efficacy levels of prospective teachers increase, as well (Cantrell, Young and Moore, 2003). Primary school teachers and pre-school teachers receive more practical courses in comparison to those studying at branch teaching departments. Pre-service primary school teachers receive the School Experience course in the 6th semester, while pre-service pre-school teachers receive it during the 5th semester. Teaching Practice I and II courses are received in the 7th and 8th semesters respectively. Thus, it is possible to say that prospective teachers should undertake more responsibilities in the schools within the scope of the Teaching Practices course.

National Teacher Examination (NTE), implemented in the USA, measures prospective teachers' content knowledge, as distinct from the Public Personnel Selection Examination (KPSS) implemented in Turkey. Teachers have to achieve the necessary score to pass NTE in USA. There is also a relationship between the NTE scores of students and their academic averages as well as their future successes in teaching (Ayers, 1988; Ayers & Qualls, 1979; Browne & Rankin, 1986, ctd: Yüksel, 2004). In this sense, the scores obtained from KPSS content knowledge and perceived self-efficacy may be compared. Moreover, it would be beneficiary for extending the results obtained in the current study to investigate the relationship between teachers' self efficacy perception and their students' academic performance.