



ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖZ-YETERLİK ALGILARI

Ceyhun KAVRAYICI*

Coşkun BAYRAK**

Öz

Bu araştırmanın amacı pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Tarama modeline dayalı nicel bir araştırma olarak desenlenen çalışmada amaçsal örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören 550 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem ise evren içinden araştırmaya katılmaya gönüllü, 245 öğretmen adayından oluşturmaktadır. Ölçme aracının eksik doldurulması nedeniyle 192 öğretmen adayının görüşleri araştırma kapsamında değerlendirilmiştir. Araştırmada veriler Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçeye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ile toplanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmış, yüzde, frekans, standart sapma ve aritmetik ortalama; gruplar arasındaki farklılığı gözlemlenme amacına yönelik olarak tek yönlü varyans analizinden (ANOVA) ve t- testinden yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi ile ortaya çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları göz önüne alındığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının “yeterli” düzeyde olduğu; ancak “oldukça yeterli” düzeyinde olmadığı gözlemlenmektedir. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik alt boyutları arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Pedagojik formasyon sertifika programı, öğretmen adayları, öz-yeterlik.

* Arş.Gör. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ckavrayici@anadolu.edu.tr

** Prof.Dr. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cbayrak@anadolu.edu.tr

PRESERVICE TEACHERS' SENSE OF SELF EFFICACY

Abstract

The aim of the study was to investigate the sense of self efficacy of preservice teachers with regard to different variables such as age, gender, branch, educational background and teaching experience. The study was designed as a quantitative survey method. In the study purposeful sampling method was used. The population of the study consisted of 550 preservice teachers who were trained in pedagogical certificate program in 2013-2014 academic year at Anadolu University Faculty of Education. The sample consisted of 245 preservice teachers who responded to the survey voluntarily. Because of incompletely-filled questionnaires, only 192 of them were taken into consideration during data analysis. The data were gathered via "Teacher Self-efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran and Hoy (2001), and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). SPSS was used to analyze the data. Standard deviation, arithmetic mean, percentage, frequency one-way between-groups analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test were used to analyze the data. Tukey test was used to examine the sources of differences among the groups after significant ANOVA results. The findings of the study revealed that the sense of self efficacy among preservice teachers was at the level of "quite a bit", but it was not at the level of a "great deal". There were significant differences in the sub-dimensions of preservice teachers' sense of self efficacy. That is, it was found that there was a significant difference between the sense of instructional strategy self-efficacy and student engagement self-efficacy.

Keywords: *Pedagogical formation certificate program, preservice teachers, self-efficacy.*

1. GİRİŞ

Öğretmen eğitimine ilişkin ampirik çalışmalarda sıklıkla dikkate alınan değişkenlerden biri öz-yeterlik kavramıdır. Sosyal bilişsel kuram üzerine temellenen öz-yeterlik kavramı, bireylerin belirlenen düzeylerdeki eylemleri yapabilmelerine ve öğrenebilmelerine olan inançlarıdır (Bandura, 1977a, 1977b, 1986, 1993, 1997). Bandura, bireylerdeki yeterlik kavramının iki tip beklentiyi içeren bireysel inançlarından etkilendiğini belirtmektedir: Bunlardan ilki sonuç beklentileridir. Sonuç beklentileri, "kişinin belirli davranışlarının belirli çıktılara

neden olacağına yönelik tahminleri”dir. (Bandura, 1977, s. 193). Belirgin eylemlerin belirgin çıktılara katkıda bulunacağı algısını tanımlayan sonuç beklentisi, eylemler için verilen girdilerin işlevsel etkilerinin olacağını ifade eder. Bu bağlamda benzer girdilerin benzer sonuçları doğuracağı yargısı söz konusudur (Bandura, 1997, s. 3). Öğretim sürecine indirgenecek olursa bu durum, öğretmenin kendi yetenek algısını öğretim sürecine genellemesinin çok daha ötesindedir. Yüksek sonuç beklentisi, etkili bir öğretmenin öğrencilerin öğrenmelerini engelleyebilecek faktörlerin de üstesinden gelebileceğine olan inancı gösterir. (Cantrell, Young ve Moore, 2003, s. 177). Bu beklentilerden ikincisi ise öz-yeterlik beklentileridir. Öz-yeterlilik beklentileri “bireyin çıktılarını üretmek ve sonuca ulaşmak için gerekli davranışları başarılı bir biçimde uygulayacağına inanmasıdır” (Bandura, 1977, s. 193). Bir başka ifadeyle öz-yeterlik beklentileri bireyin belirlenen şartlarda göstermesi beklenen gelecek odaklı bir inançtır. Öğretim sürecine indirgenmediğinde ise öz-yeterlik beklentileri, öğretmenin öğrenci öğrenmesini etkileyecek gerekli girdileri sağlayabilme yeteneğine olan inancıdır. Bu yapı, öğretmenin öğrenme sürecindeki engelleri ortadan kaldıracak eğitim ve deneyime sahip olmasına vurgu yapar. Bu bağlamda öz-yeterlilik algısı yüksek olan öğretmenlerin hedeflere ulaşmak için daha çok çaba göstermesi, zorluklara daha fazla direnç göstermesi, geçici başarısızlıklardan sonra daha çabuk kendine gelmesi olasıdır (Cantrell vd., 2003, s. 177). Bireyin başarılı çıktılar elde edeceğine olan inancı, öz-yeterlik ve performans düzeyini arttırıcı bir etkidir (Bandura,1986). Bandura (1982) ve Covington (1984)’a göre bireylerdeki yüksek öz-yeterlik algısı, bireyleri daha zor görevlere yönelmeye de teşvik etmektedir.

Bandura’ya (1997) göre öz-yeterlik inançları dört kaynaktan etkilenmektedir: Bu kaynakların en önemlisi uzmanlık deneyimi bir başka ifadeyle doğrudan deneyimlerdir. Bir görevi başarıyla yerine getirmek öz-yeterlik algısını güçlendirirken, görevin başarısızlıkla sonuçlanması ya da zorluklarla karşılaşmak

öz-yeterlik algısını düşürmektedir. Öğretmenlerin mesleki yaşantılarında edindikleri deneyimler öz-yeterlik algılarını biçimlendirmektedir. Model alma olarak da bilinen dolaylı deneyim öz-yeterliği, bireylerin kendi kapasitelerini diğer bireylerin kapasiteleri ile kıyaslaması biçiminde gerçekleşir. Yani bir dolaylı deneyim unsuru olarak diğer insanların görevlerini başarıyla tamamlamalarına tanık olmak, öz-yeterliğin önemli bir kaynağıdır. Bu bağlamda işinin ehli olan ve başarılı biçimde model oluşturan eğitimciler, kendilerini gözlemleyen bireylere etkin strateji alternatifleri sunarlar ve onların öz-yeterlik algılarının da yükselmesine katkıda bulunurlar (Wood ve Bandura, 1989). Benzer bir biçimde Gorrel ve Capron (1990), davranışın ardında yatan düşünce sürecini anlattığı bilişsel model alma yönteminin öğretmen adaylarının öz-yeterliğini arttırdığını ortaya koymuştur. Sözlü ikna, öz-yeterlik algısını etkileyen bir diğer kaynaktır. Sosyal ikna olarak da bilinen sözlü ikna kaynağı, insanları belirli bir görevi başaracaklarına inandırmaktır. Sözlü ikna kaynağıyla birlikte dolaylı deneyim kaynağının öğretmen adaylarının öz-yeterliğini arttırdığı ifade edilmektedir (Hagen, Gutkin, Wilson ve Oats, 1998). Bireylere bir görevi başaracakları konusunda öğüt vermek, onları teşvik etmek öz-yeterlik algılarını yükseltmektedir. Sözel ikna bireylerin karşılaştıkları zor durumların üstesinden gelme konusunda bireylere yardımcı olabilir. (Goddard, Hoy, ve Woolfolk Hoy, 2004). “İnsanların kendilerinden şüphe duymadan gerçekçi teşvikler alması, daha çok çaba göstermelerini ve daha başarılı olmalarını sağlayabilir” (Wood ve Bandura, 1989, s.364). Son olarak psikolojik durum öz-yeterlik algısını etkileyen dördüncü kaynaktır. Bu çerçevede bireylerin duygusal tepkileri, bir görevi başarıp başaramayacağına olan inançları öz-yeterlik algısını etkileyen etmenlerden biridir. Hissi uyarılma (Smith, 2002) ve duygusal uyarılma (Conger ve Kanungo, 1988; Hagen vd., 1998) olarak da ifade edilen psikolojik durum, bireyin olaylara verdiği duygusal tepkiler ve yanıtlardır. Öğretmenlerin ruh hali, kaygı düzeyi, belirli bir durumla ilgili kişisel yetenekleri konusundaki hislerini

etkileyebilir. Örneğin; yorgun olan bir öğretmenin öz-yeterlik algısı düşük olabilir.

Bandura (1982) öz-yeterlik algısının öğrenmeyi ve performansı üç şekilde etkilediğini ifade etmektedir. Öncelikle öz-yeterlik çalışanların kendileri için belirledikleri amaçları etkiler. Öz-yeterlik algısı düşük olan çalışanların seviyesi düşük amaçlar belirleme eğiliminde oldukları ifade edilirken, yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan çalışanların yüksek seviyeli amaçlar belirleme eğiliminde oldukları belirtilebilir. İkinci olarak, öz-yeterlik bireylerin çabalarını da öğrenmelerini de etkilemektedir. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip bireylerin verilen görevleri öğrenmede daha çok çaba harcadıkları, düşük öz-yeterlik algısına sahip bireylerin verilen yeni görevleri öğrenmede daha az çaba harcadıkları ve yeni görevlerin başarıyla sonuçlanıp sonuçlanmayacağından kuşku duydukları gözlenmiştir. Son olarak öz-yeterlik bireylerin yeni görevlere başlamalarındaki kararlılığını da etkiler. Yüksek öz-yeterlik algısına sahip olan çalışanlar yeni görevleri uygulayabileceklerinden ve öğrenebileceklerinden eminken düşük öz-yeterlik algısına sahip olan çalışanlar yeni görevlerinde zorluk yaşayacaklarına inanmaktadırlar. Bu zorluklarla karşılaştıklarında yeni görevlerinden vazgeçme eğilimindedirler. Bu çerçevede Bandura ve Locke (2003) öz-yeterliğin bireylerin işlerindeki performanslarında önemli bir belirleyici olduğunu ifade etmektedir.

Öğretmen öz-yeterliği kavramının yirminci yüzyılın ikinci yarısında öğretmenlerin öğrenci performansını etkileyebileceği düşüncesiyle ortaya çıktığı söylenebilir. Pek çok olumlu öğretmen davranışı ve öğrenme çıktıları da öğretmen öz-yeterliği ile ilişkilidir (Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001). Öz-yeterlik algısı yüksek olan öğretmenlerin daha az stres yaşadıkları, yenilikleri daha çok destekledikleri, meslekte kalmaya daha istekli oldukları, okul yönetimleriyle daha iyi ilişkiler kurdukları söylenebilir (Parkay, Greenwood,

Olejnik ve Proller, 1988; Smylie, 1988). Ayrıca öz-yeterliliği yüksek öğretmenler güçlü çeken öğrencilerle daha çok ilgilenme, disiplin sorunları yaşadıklarında dışardan daha çok yardım alma eğilimindedirler (Emmer ve Hickman, 1990; Gibson ve Dembo, 1984). Bu alanda yapılan pek çok araştırmada, olumlu öğretmen öz yeterliliği ile etkili öğretim uygulamaları arasında; güçlü öğretmen öz yeterliliği ile de yüksek öğrenci kazanımları arasında pozitif yönde ilişki olduğu ortaya konmuştur. (Ashton ve Webb, 1986; Ross, 1992; Tschannen-Moran vd., 1998; Woolfolk, Rosoff, ve Hoy, 1990).

Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri ile ilgili çalışmalar son yıllarda giderek artmaktadır. Hem öğretmenlerin (Benzer, 2011; Cömert ve Özer, 2009; Gençtürk ve Memiş, 2010; Güvenç, 2011; Ekici, 2006; Kurt, 2012; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008) hem de öğretmen adaylarının (Aydemir, Duran, Kapıdere, Kaleci ve Aksoy, 2014; Azar, 2010; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Demirtaş, Cömert, ve Özer, 2011; Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul, 2013; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007; Oğuz, 2012; Özdemir, 2008; Taşkın Can vd., 2005; Yeşilyurt, 2013) öz-yeterliliklerine ilişkin pek çok araştırma gerçekleştirilmiştir.

Öz-yeterlilik kavramına ilişkin ampirik çalışmaları değerlendirirken Türk Eğitim Sistemi'nin çift başlı öğretmen yetiştirme politikasını da tartışmaya açmakta yarar vardır. Bir yandan dört yıllık eğitim fakültelerinden mezun olan öğrencilerin öğretmen adaylığı söz konusuken, fen edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olan öğrencilerin pedagojik formasyon sertifika programındaki eğitimleri neticesinde de öğretmen adaylığı söz konusu olabilmektedir. Alanyazındaki araştırmalardan öğretmen adaylarına yönelik olanlarından pek çoğu eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarına odaklanmaktayken, pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören fen edebiyat fakültelerinin ilgili bölümlerinden

mezun olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına yönelik araştırmaların kısıtlı olduğu gözlemlenmektedir.

Bireylerin yaşamlarının hemen hemen tüm bölümlerinde öz-yeterlilik inançları eğilimlerinin gelecekteki eylemlerini yordadığı (Bandura, 1977) düşüncesinden hareketle, olumlu ve güçlü öğretimsel öz-yeterliğe sahip olmanın oldukça önemli bir öğretmen özelliği olduğu ifade edildiğinden, hizmet öncesi eğitim uygulamalarının ve öğrenim görülen program türüne bakılmaksızın öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin yeterliliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesi eğitimin etkililiği açısından oldukça büyük bir önem taşımaktadır. Bu nedenle, bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik algılarının düzeyleri ve bu algılar etkileyen değişkenler incelenmemiştir. Çalışmanın bulgularının öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve öğretim stratejileri alt boyutlarında kendilerini ne derece yeterli veya yetersiz hissettiklerine yönelik sonuçlar ortaya koyacağı, öz-yeterlik algı düzeylerinin yükseltilmesine ilişkin fikirler ortaya koyarak öneriler geliştireceği düşünülmektedir. Bu düşünce doğrultusunda genel amacı öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemek olan araştırmada yanıt aranan sorular şunlardır:

1. a) Anadolu Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

b) genel öz-yeterlik alt boyutlarından;

- Öğrenci katılımını sağlama öz-yeterlik algıları
- Öğretim Stratejilerine ilişkin öz-yeterlik algıları
- Sınıf Yönetimine ilişkin öz-yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu ve geçmişteki öğretmenlik deneyimi gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modeline dayalı nicel bir araştırma olarak desenlenmiştir. Şu anda var olan ya da geçmişte var olmuş bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan tarama modeli yaklaşımında araştırmaya konu olan birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2012, s.77).

2.1. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programında öğrenim gören 550 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada özellikle bu sertifika programına kayıtlı öğretmen adayları dikkate alındığı için amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme, olasılıklı olmayan ve seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımı olup çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların incelenmesine katkıda bulunmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013, s.90).

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri

Özellik	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kadın	128	66,7
	Erkek	64	33,3
Branş	Biyoloji	22	11,5
	Tarih	30	15,6
	Kamu Yönetimi	11	5,7
	Görsel Sanatlar	20	10,4
	Matematik	40	20,8
	Felsefe/Sosyoloji	13	6,8
	Türk Dili ve Edebiyatı	26	13,5
	Müzik	20	10,4
Yaş	Sanat Tarihi	10	5,2
	21-23 yaş	30	15,6
	24-26 yaş	83	43,2
	27-29 yaş	42	21,9
	30 ve üzeri	34	17,7
Eğitim Durumu	Yanıtlamayan	3	1,6
	Lisans	172	89,6
	Yüksek Lisans	20	10,4
Öğretmenlik Deneyimi	Var	94	49,0
	Yok	98	51,0
Toplam		192	100,0

Tablo 1’de araştırmaya katılan öğretmen adaylarının demografik özellikleri gösterilmektedir. Araştırmanın örneklemini evren içinden araştırmaya katılmaya gönüllü 245 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Ölçme aracının eksik doldurulması nedeniyle 192 öğretmen adayının görüşleri araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen, Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Dokuzlu Likert tipinde olan ölçek 24 maddeden ve her biri 8 madde içeren 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin

alt boyutları Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik, Öğretim Stratejileri öz-yeterlikleri ve Sınıf Yönetimi öz-yeterlikleri olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .93'dür. Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .82, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .86 ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik alt boyutu iç tutarlılık katsayısı ise .84'tür. Bu çalışmada ölçeğin toplam iç tutarlılık katsayısı .92'dir. Öğrenci katılımına yönelik öz-yeterlik alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .78, öğretim stratejilerine yönelik öz-yeterlik alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .84 ve sınıf yönetimine yönelik öz-yeterlik alt boyutu iç tutarlılık katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan güvenilirlik katsayıları, ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Field, 2009; Huck, 2009).

2.3.Verilerin Çözümlemesi

Çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla kullanılan ölçme aracından elde edilen veriler öncelikle betimsel analizlere tabi tutulmuş, böylece öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Öz-yeterlik alt boyutlarındaki algı düzeylerinin hangi bağımsız değişkenlere göre farklılaştığını ortaya koymak amacıyla öğrencilerin demografik özellikleri olan; cinsiyet, yaş, branş, eğitim durumu, öğretmenlik deneyimi değişkenlerine göre parametrik analizler gerçekleştirilmiştir. Uygulanan ölçekten elde edilen verilerin çözümlemesinde SPSS 15.0 (The Statistical Package for Social Sciences) programından yararlanılmıştır. Araştırmada aritmetik ortalama ve standart sapma; demografik özelliklere bağlı olarak oluşturulan gruplar arasındaki farklılığı gözlemele amacına yönelik olarak t- testi ve tek yönlü varyans analizlerinden (ANOVA) yararlanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonucunda ortaya konan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Tukey testi kullanılmıştır. Bilimsel araştırmaların veri analizi sürecinde parametrik testlerden yararlanmak

için dağılımın normal olması ve homojenliğin sağlanması gerekmektedir. Verilerin normal dağılımına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Veri Toplama Aracı ve Alt Boyutlarına Göre Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Veri Toplama Aracı	Boyutlar	n	\bar{X}	ss	Çarpıklık	Basıklık
Öz yeterlilik ölçeği	Öğrenci Katılımını Sağlama	192	9,00	,88	-,76	,85
	Öğretim Stratejileri	192	9,00	,94	-,78	,89
	Sınıf Yönetimi	192	9,00	,88	-,60	,96
	Toplam	192	8,79	,82	-,93	1,02

Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1 ve +1 arasında değerler alması dağılımın normale yakın olduğunu göstermektedir (Huck, 2009). Bu durumda tablodaki değerler göz önüne alınarak araştırma verilerinin normale yakın dağıldığı ifade edilebilir. Verilerin normal dağılması nedeniyle yapılan analizlerde parametrik testlerden yararlanılmıştır.

3.BULGULAR

3.1. Öğretmen Adaylarının Öz-yeterliklerine ve Öz-yeterlik Alt Boyutlarına İlişkin Algıları

Öğretmen adaylarının öz-yeterliklerine ve öz-yeterlik alt boyutlarına ilişkin algılarına yönelik bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir

Tablo 3. Genel Öz-yeterlik Ortalaması ve Öz-yeterlik Alt Boyutları Betimsel Değerleri

	\bar{X}	Standart Sapma	n
Öğrenci Katılımını Sağlama	6,840	,885	192
Öğretim Stratejileri	7,013	,942	192
Sınıf Yönetimi	6,932	,974	192
Genel Öz-yeterlik	6,904	,821	192

Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarına yönelik puanları ($\bar{x}=6,904$; $ss=,821$) şeklindedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin “oldukça yeterli” olduğu söylenebilir. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik alt boyutlarına ilişkin puanları incelendiğinde öğrenci katılımını sağlama alt boyutu puanı ($\bar{x}=6,840$; $ss=,885$), öğretim stratejileri alt boyutu puanı ($\bar{x}=7,013$; $ss=,942$), sınıf yönetimi alt boyutu puanı ($\bar{x}=6,932$; $ss=,974$) şeklindedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının her üç alt boyutta da “oldukça yeterli” olduğu söylenebilir. Pedagojik Formasyon sertifika programına devam eden öğrencilerin, aldıkları hizmet öncesi eğitimin Öğrenci Katılımını Sağlama, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi alt boyutlarında kendilerini yeterli görmelerine neden olduğu ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlikleri alt boyutlarının ortalamalarını karşılaştırmak için yapılan yinelenen ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonucunda öz yeterlik boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna varılmıştır. Yinelenen ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçları Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Yinelenen Ölçümler İçin Tek Faktörlü ANOVA Sonuçları

	Serbestlik Derecesi	Kareler Toplamı	Kareler Ortalaması	F	p<
Öz Yeterlik	2	2,848	1,424	4,771	,009
Denekler	191	386,340	2,023		
Artık Değer	382	114,009	,298		
Toplam	575				

Tablo 4'te ifade edilen yinelenen ölçümler için tek faktörlü ANOVA sonuçlarında öz-yeterlik boyutları arasında anlamlı bir fark olduğu sonuca varıldığından, hangi test ortalamasının diğerlerinden daha yüksek olduğunu görmek amacıyla bağımlı örneklem t-testi kullanılmıştır. Bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre öğrenci katılımını sağlama ve sınıf yönetimi öz-yeterlikleri boyutları arasında ($t = -1,557$; $p > ,05$), öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlikleri boyutları arasında ($t = 1,482$; $p > ,05$) anlamlı bir fark bulunmazken, öğretim stratejileri ve öğrenci katılımını sağlama öz-yeterlikleri boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = -3,142$; $p < ,05$). Ortalama puanlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının öğretim stratejileri öz-yeterlikleri, öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliklerine göre yüksek olup, aradaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır.

3.2 Öğretmen Adaylarının Cinsiyet Değişkenine Göre Öz-yeterlilik Algı Düzeyleri

Cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları

Değişken	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	t	sd	p																																
Öğrenci Katılımını Sağlama	Kadın	128	6,82	,91	-,299	190	,765																																
	Erkek	64	6,86	,81				Öğretim Stratejileri	Kadın	128	6,90	,96	-2,19	190	,029	Erkek	64	7,22	,85	Sınıf Yönetimi	Kadın	128	6,83	1,02	-1,91	190	,043	Erkek	64	7,12	,84	Toplam Yeterlilik	Kadın	128	6,85	,87	-1,83	154,2	,068
Öğretim Stratejileri	Kadın	128	6,90	,96	-2,19	190	,029																																
	Erkek	64	7,22	,85				Sınıf Yönetimi	Kadın	128	6,83	1,02	-1,91	190	,043	Erkek	64	7,12	,84	Toplam Yeterlilik	Kadın	128	6,85	,87	-1,83	154,2	,068	Erkek	64	7,07	,69								
Sınıf Yönetimi	Kadın	128	6,83	1,02	-1,91	190	,043																																
	Erkek	64	7,12	,84				Toplam Yeterlilik	Kadın	128	6,85	,87	-1,83	154,2	,068	Erkek	64	7,07	,69																				
Toplam Yeterlilik	Kadın	128	6,85	,87	-1,83	154,2	,068																																
	Erkek	64	7,07	,69																																			

Bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre ölçeğin toplam puanına göre öğretmen adaylarının öz-yeterliklerinde cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($t = -1,83$; $p > .05$). Öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlilikleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu görülürken ($t = -2,19$; $p > .05$, $t = -1,91$; $p < .05$), öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($t = -,299$; $p > .05$). Bu veriler doğrultusunda katılımcı ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının kendilerini öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri alt boyutlarında daha yeterli gördükleri sonucuna varılmıştır.

3.3. Öğretmen Adaylarının Yaş Değişkenine Göre Öz-yeterlilik Algı Düzeyleri

Yaş değişkenine göre öğretmen adaylarını öz-yeterlilik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar arası	2,111	3	,704	,887	,449
	Grup içi	146,830	185	,794		
	Toplam	148,942	188			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	1,640	3	,547	,617	,605
	Grup içi	164,001	185	,886		
	Toplam	165,640	188			
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1,852	3	,617	,643	,588
	Grup içi	177,641	185	,960		
	Toplam	179,493	188			
Toplam Yeterlilik	Gruplar arası	1,473	3	,491	,720	,541
	Grup içi	126,095	185	,682		
	Toplam	127,568	188			

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşlarına göre öz yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, toplam öz yeterlilik ortalamalarının yaş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri alt boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının yaşlarının öz-yeterlik algılarını etkilemeyen bir değişken olduğu ifade edilebilir.

3.4. Öğretmen Adaylarının Branş Değişkene Göre Öz-yeterlilik Algı Düzeyleri

Branş değişkenine göre öğretmen adaylarını öz-yeterlilik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Branş Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları

Değişken	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar arası	12,395	8	1,549	2,067	,041
	Grup içi	137,155	183	,749		
	Toplam	149,550	191			
Öğretim Stratejileri	Gruplar arası	12,125	8	1,516	1,763	,087
	Grup içi	157,346	183	,860		
	Toplam	169,470	191			
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	11,552	8	1,444	1,556	,141
	Grup içi	169,777	183	,928		
	Toplam	181,328	191			
Toplam Yeterlilik	Gruplar arası	8,293	8	1,037	1,578	,134
	Grup içi	120,237	183	,657		
	Toplam	128,530	191			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmen adaylarının branşlarına göre öz yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları, toplam öz yeterlilik ortalamalarının branş değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir. Öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri alt boyutlarında da branş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlemlenmezken, öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır ($F= 2,067$; $p<.05$). Levene testi sonucunda öğrenci katılımını sağlama alt boyutuna ait varyansların homojen olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını belirlemek için Tukey çoklu karşılaştırma testi yapılmış ve sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Branşlarına Göre Öğrenci Katılımını Sağlamaya Yönelik Öz-yeterliklerine İlişkin Tukey Testi Sonuçları

Branş	Biyoloji	Tarih	Kamu Yönetimi	Görsel Sanatlar	Matematik	Felsefe Sosyoloji	Türk Dili ve Edebiyatı
Biyoloji	-	,09	,30	-,58	,20	-,17	-,16
Tarih	,09	-	,20	-,67	,10	-,26	-,25
Kamu Yönetimi	-,30	-,20	-	-,88	-,10	-,47	-,46
Görsel Sanatlar	,58	,67	,88	-	-,78*	,41	,42
Matematik	-,20	-,10	,10	-,78*	-	-,37	-,36
Felsefe Sosyoloji	,17	,26	,47	-,41	,37	-	,01
Türk Dili ve Edebiyatı	,16	,25	,46	-,42	,36	-,01	-

*p<.05

Tablo 8'de görüldüğü üzere istatistiksel olarak anlamlı farklılığın hangi branşlardan kaynaklandığını belirlemek için yapılan Tukey çoklu karşılaştırmalar testi sonucunda farkın Görsel Sanatlar branşındaki öğretmen adayları ($\bar{x}=7,36$ $ss=,697$) ile matematik branşındaki öğretmen adayları ($\bar{x}=6,57$ $ss=,825$) arasında olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre görsel sanatlar öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama öz-yeterlikleri alt boyutundaki öz-yeterliklerinin, matematik öğretmen adaylarının öğrenci katılımını sağlama öz-yeterliklerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

3.5 Öğretmen Adaylarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öz-yeterlilik Algı Düzeyleri

Eğitim durumu değişkenine göre öğretmen adaylarını öz-yeterlilik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Eğitim Durumu Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları

Değişken	Eğitim Durumu	n	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Lisans	172	6,83	,86	-,284	190	,777
	Y. Lisans	20	6,89	1,06			
Öğretim Stratejileri	Lisans	172	7,01	,93	,031	190	,975
	Y. Lisans	20	7,00	,99			
Sınıf Yönetimi	Lisans	172	6,95	,98	1,094	190	,275
	Y. Lisans	20	6,70	,85			
Toplam Yeterlilik	Lisans	172	6,93	,81	,345	190	,730
	Y. Lisans	20	6,86	,85			

Tablo 9'da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının eğitim durumlarına göre öz yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçları, toplam öz-yeterlilik ortalamalarının eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmadığını göstermektedir ($t = ,345$; $p > .05$). Öğrenci katılımını sağlama ($t = -,284$; $p > .05$), öğretim stratejileri ($t = ,031$; $p > .05$) ve sınıf yönetimi öz-yeterlilikleri ($t = 1,094$; $p > .05$) alt boyutlarında da eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Bireylere lisansüstü öğrenimleri süresince sözü edilen alt boyutlarda eğitim verilmemesi bu bulgunun bir nedeni olarak ifade edilebilir.

3.6 Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Deneyimine Sahip Olma Değişkene Göre Öz-yeterlilik Algı Düzeyleri

Öğretmenlik deneyimine sahip olma değişkenine göre öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algı düzeylerine ilişkin bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlik Deneyimine Sahip Olma Değişkenine Göre Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlilik Algıları

Değişken	Öğretmenlik Deneyimi	N	\bar{X}	ss	t	sd	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Var	94	6,99	,75	2,472	181,969	,014
	Yok	98	6,68	,97			
Öğretim Stratejileri	Var	94	7,18	,84	2,464	190	,015
	Yok	98	6,85	1,00			
Sınıf Yönetimi	Var	94	7,10	,87	2,490	190	,014
	Yok	98	6,76	1,03			
Toplam Yeterlilik	Var	94	7,09	,69	2,858	181,592	,005
	Yok	98	6,76	,90			

Tablo 10'da görüldüğü üzere öğretmen adaylarının öğretmenlik deneyimlerine göre öz yeterlilik puan ortalamaları arasındaki farkların istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını incelemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem t-testi analizi sonuçlarına göre, toplam öz yeterlilik ortalamaları, öğretmenlik deneyimi değişkeni bağlamında anlamlı bir fark göstermektedir ($t_{181,592} = 2,858$; $p < .05$). Öğretmenlik deneyimi bağlamında öğrenci katılımını sağlama öz-yeterlilikleri ($t_{181,969} = 2,472$; $p < .05$), öğretim stratejileri öz-yeterlilikleri ($t_{190} = 2,464$;

$p<.05$), sınıf yönetimi öz-yeterlikleri ($t_{190}= 2,490$; $p<.05$) bir fark göstermektedir. Daha önce özel eğitim kurumlarında çalışan ya da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ücretli öğretmen olarak görev yapan öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Bu bulgu, öğretmen adaylarının deneyim kazandıkça öz-yeterlik algılarının yükseldiğine işaret etmekte, hizmet öncesi eğitimde mesleki uygulamanın arttırılmasının öğretmen adaylarının yeterliklerinde olumlu etki yapabileceğini göstermektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik algısına sahip olması, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliklere sahip olması, onların öğretmenlik mesleğine yönelik güdülenmelerinin yüksek olmasını sağlayan ve bununla birlikte beraberinde etkili mesleki yaşamı getiren faktörlerden birisidir. Bu çalışmada pedagojik formasyon sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına ilişkin veriler Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından geliştirilen Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre öğretmen adaylarının 3 alt boyuttaki öz-yeterlik algılarının ortalamaları 6,840 ile 7,013 arasındadır. Alt boyutlar arasında en düşük öz-yeterlik algısı öğrenci katılımını sağlama alt boyutundayken, en yüksek öz-yeterlik algısı öğretim stratejileri alt boyutundadır. Genel olarak bulgular, öğretmen adaylarının her bir alt boyuttaki ve toplamdaki öz-yeterlilik algılarının oldukça yeterli olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, Elkatmış ve diğerleri (2013), Özdemir (2008), Yeşilyurt (2013)'un bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına yönelik alt boyutların madde ortalamaları incelendiğinde, Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda en düşük

ortalamaya sahip madde Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? maddesi iken en yüksek ortalamaya sahip madde; Öğrencileri okulda başarılı olabileceğine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz? maddesi olmuştur. Öğretim stratejileri alt boyutundaki en düşük ortalamaya sahip madde; Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? maddesi iken en yüksek ortalamaya sahip madde; Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz? maddesi olmuştur. Sınıf yönetimi alt boyutunda ise en düşük ortalamaya sahip madde; Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? maddesi iken en yüksek ortalamaya sahip madde ise; Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz? maddesi olmuştur. Maddelere ait ortamlar incelendiğinde öğretmen adaylarının bireysel farklılıklara sahip öğrencileri derse katmaya, onlara yönelik öğretim stratejileri geliştirmeye ve sınıfta farklı öğrencileri yönetmeye ilişkin öz-yeterlik algı düzeylerinin biraz daha düşük olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgular Yeşilyurt (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Yeşilyurt (2013) 'un bulgularına göre de öz-yeterlik alt boyutlarda en düşük ortalamalara sahip maddeler aynıdır. Öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda en düşük ortalamaya sahip madde; Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz? maddesi iken, öğretim stratejileri alt boyutundaki en düşük ortalamaya sahip madde; Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz? maddesi ve sınıf yönetimi alt boyutundaki en düşük ortalamaya sahip madde ise Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz? maddesidir (Yeşilyurt, 2013). Benzer biçimde Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)'nun bulguları da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Bu bulgular, öğretmen adaylarının farklı öğrenci gruplarına yönelik olarak benzer maddelerde kendilerini daha az yeterli algıladıkları şeklinde yorumlanabilir. Hizmet öncesi eğitimde farklı

öğrenci gruplarına, öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik eğitim verilmemesi, farklılıkların yönetimi bağlamında öğretmen adaylarının kendilerini daha az yeterli görmelerinin nedeni olabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacı göz önüne alındığında, bağımsız değişkenlerden cinsiyet değişkenine göre öğretmen adaylarının toplam öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrenci katılımı sağlama alt boyutunda cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olmadığı gözlemlenirken, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz yeterlilikleri alt boyutlarında cinsiyet değişkenini bağlamında kadın öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarından daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi alt boyutlardaki anlamlı farklılık Yeşilyurt (2013)'ün araştırmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Bunun nedeni, araştırmaların örneklemelerinin Pedagojik Formasyon Sertifika programında öğrenim gören öğretmen adaylarından oluşması olabilir. Bununla birlikte alanyazında öz-yeterlik algıları üzerine cinsiyet değişkeni bağlamında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu belirten çalışmalar olduğu gibi (Elkatmış vd.,2013; Özdemir, 2008; Yenilmez ve Kakmacı, 2008; Sandıkçı ve Öncü, 2013), cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır (Aksu, 2008; Azar, 2010; Kayaoğlu ve Yangın, 2007; Üstüner vd. 2009). Bu durumun oluşması araştırmalardaki katılımcıların farklı sosyo-kültürel arka plana sahip olması, öğrenim görülen öğretmen yetiştirme programının farklılığı ile açıklanabilir.

Bağımsız değişkenlerden yaş değişkenine göre öğretmen adaylarının toplam öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri alt boyutlarında da yaş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bağımsız değişkenlerden branş değişkenine göre öğretmen adaylarının toplam öz-yeterliklerinde anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi yeterlilikleri alt boyutlarında da branş değişkenine göre anlamlı bir fark gözlemlenmezken, öğrenci katılımını sağlama alt boyutunda branş değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmaktadır. Verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgulara göre matematik öğretmenliği adaylarının öğrenci katılımını sağlama öz-yeterlik algılarının görsel sanat öğretmeni adaylarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yeşilyurt (2013)'ün çalışmasının bulguları da matematik öğretmeni adaylarının öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının diğer branşlara göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Kahyaoğlu ve Yangın (2007)'nin çalışmalarının bulguları da matematik öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının diğer branşlardaki öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerde, matematik dersine ilişkin var olan ön yargılar ve matematik dersine yönelik başarı kaygısı bu bulgunun nedeni olarak gösterilebilir. Matematik dersine yönelik öğrenci başarısı ve tutumlarına ilişkin yapılan bazı araştırmaların (Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı., 2011; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) bu yorumu destekler nitelikte olduğu söylenebilir.

Eğitim durumu değişkeni açısından ele alındığında pedagojik formasyon sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının lisanstan mezun olanlar ile yüksek lisansını tamamlamış olanlar arasında toplam öz-yeterlilik algıları ve öğretim stratejileri, sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama alt boyutlarındaki algıları bağlamında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008)'nin araştırmasının bulgusuyla örtüşmektedir. Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu (2008)'nin araştırmasında lisans ve lisansüstü programlardan mezun olan öğretmenlerin öz-yeterlik inanç düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu durumun nedeni yüksek lisans yapılan ana bilim dallarının farklı olmasıyla veya

yüksek lisans eğitiminde öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlikleri çerçevesinde eğitim verilmemesiyle açıklanabilir.

Özel eğitim kurumlarında ya da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ücretli öğretmenlik deneyimi olan öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlik algılarının ve öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının, öğretmenlik deneyimine sahip olmayan öğretmen adaylarından yüksek olması araştırmanın bir başka bulgusudur. Araştırmanın bu bulgusu Yeşilyurt (2013)'un araştırmasının bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Söz konusu araştırmada da öğretmenlik mesleği deneyimi olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının ve öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının, öğretmenlik deneyimine sahip olmayan öğretmen adaylarından yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu bulgu, öğretmen eğitimi sürecinde uygulamaya daha çok önem verilmesi gerektiği biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlik algılarının ve öğrenci katılımını sağlama, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının “oldukça yeterli” düzeyinde olmasına karşın, söz konusu öz-yeterlik algılarının, “çok yeterli” düzeyinde olmadığı gözlemlenmektedir. Etkili ve verimli öğretim süreci açısından, öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının düzeyinin yüksek olması gerektiği söylenebilir. Alanyazında öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediğini (Tarkin ve Uzuntiryaki, 2012), yapılandırmacı öğrenme ortamı oluşturma becerilerinde önemli bir rol oynadığını (Koç, 2013), öz-yeterlikle iletişim becerileri arasında olumlu bir ilişki olduğunu (Özkan, Dalli, Bingöl, Metin, ve Yaralı, 2014) öğretmenlerin yüksek öz-yeterlik algısıyla, öğrenci başarısı (Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Goddard, Hoy, ve Woolfolk Hoy, 2000; Woolfolk vd., 1990) ve iş tatmini

(Dipasupil, Ham ve Min, 2015) arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koyan, yüksek öz-yeterlik algısına sahip öğretmenlerin eğitimdeki yenilikleri ve değişimleri daha çok içselleştirdiğini gösteren (Donnell ve Gettinger, 2015) araştırmalar bulunmaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimine gereken önemin verilmesi özel öğretim yöntemleri, öğretim ilke yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi derslerin kazanımlar doğrultusunda yürütülerek ve hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik uygulamasına daha çok ağırlık verilerek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılarının daha yüksek düzeye çıkarılması gerekmektedir. Bu derslerin öğretmen adaylarının etkin katılımını sağlayarak ve farklı öğretim yöntemlerini kullanarak yürütülmesinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimi, öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileri yeterliklerini arttıracığı ve daha çok uygulamayla desteklenen hizmet öncesi eğitimin öğretmen adaylarının niteliğini arttıracığı düşünülmektedir. Hizmet öncesi eğitimde, öğretmen adaylarının mesleki yaşantılarında karşılaşabileceği farklı öğrenci grupları ve öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik öğretim yöntemleri ve sınıf yönetimi stratejileri üzerinde de durulmalı, öğretmenlere farklılıkları yönetebilme yeterliği kazandırılmalı ve bu bağlamda eğitim programlarının içeriği gözden geçirilmelidir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları farklı örneklem gruplarında da ölçülmeli, araştırma sonuçları temelinde eğitim programlarının içeriği gözden geçirilmeli, eğitim programlarında yapılabilecek değişiklik ve düzenlemelerle hizmet öncesi eğitimin niteliği dolayısıyla da çıktıların kalitesi arttırılmalıdır. Bununla birlikte farklı değişkenlerin öğretmenlerin öz-yeterlik algılarına etki edip etmediğini belirlemek, araştırma sonuçlarındaki anlamlı farklılıkların nedenlerini derinlemesine incelemek amacıyla nitel ya da karma desenli araştırmalardan yararlanılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Aksu, H.H. (2008). "Öğretmen Adaylarının Matematik Öğretimine yönelik Öz yeterlilik inançları". Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8 (2), 161-170.
- Avcı, E., Coşkuntuncel, O. ve İnandı, Y. (2011). "Ortaöğretim On İkinci Sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumları". Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7 (1), 50-58.
- Ashton, P.T. ve Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Aydemir, H., Duran, M., Kapıdere, M., Kaleci, D. ve Aksoy, D., N. (2014). "Self-efficacy of Teacher Candidates. Intended Teaching Profession". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 152, 161 – 166.
- Azar, A. (2010). "Ortaöğretim Fen Bilimleri ve Matematik Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlilik inançları". ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (12), 235–252.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977a). "Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Change". *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura A. (1982). "Self Efficacy Mechanisim in Human Agency". *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). "Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning". *Educational Psychologist*, 28, 117–148.
- Bandura A. ve Locke A. E. (2003). "Negative Self-efficacy and Goal Effects Revisited". *Journal of Applied Psychology*, 88 (1), 87–99.

- Benzer, F. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Öz Yeterlik Algılarının Analizi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö. Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cantrell, P., Young, S. ve Moore, A. (2003). "Factors Affecting Science Teaching Efficacy of Preservice Elementary Teachers". *Journal of Science Teacher Education*, 14, 177–192.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve 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.
- Conger, J., A. ve Kanungo, R., N. (1988). "The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice". *The Academy of Management Review*, 13 (3), 471-482.
- Covington, M. V. (1984). "The Self-worth Theory of Achievement Motivation: Findings and Implications". *The Elementary School Journal*, 85 (1), 1-20.
- Çapa, Y., Çakiroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). "The Development and Validation of a Turkish Version of Teachers' Sense of Efficacy Scale". *Education and Science* 30 (137), 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). "Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi". *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). "Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları". *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.

- Dipasupil, S., R., Ham, J., H. ve Min, H., J. (2015) "Relationship Between Teachers Level of Job Satisfaction and Self-efficacy: A Comparative Study Between Korean and Non-Korean Perspectives". *Indian Journal of Science and Technology*, 8 (24).
- Donnell, L., A. ve Gettinger, M. (2015). "Elementary School Teachers' Acceptability of School Reform: Contribution of Belief Congruence, Self-efficacy and Professional Development". *Teaching and Teacher Education*, 51 (47-57).
- Ekici, G. (2006). "Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Öz-yeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma". *Eğitim Araştırmaları*, (24), 87-96.
- Emmer, E. ve Hickman, J. (1990). *Teacher decision making as a function of efficacy, attribution, and reasoned action*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
- Elkatmış M., Demirbaş M. ve Ertuğrul N. (2013). "Eğitim Fakültesi Öğrencileri ile Formasyon Eğitimi Alan Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Öz Yeterlik İnançları". *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3 (3), 41-50.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE Publications.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-yeterlik Algıları ve İş Doyumlarının Demografik Faktörler Açısından İncelenmesi". *İlköğretim Online*, 9 (3), 1037-1054.
- Gibson, S. ve Dembo, M. (1984). "Teacher efficacy: A construct validation". *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). "Collective Teacher Efficacy: Its Meaning, Measure and Impact on Student Achievement". *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479- 507.

- Goddard, R. G., Hoy, W. K. ve Woolfolk Hoy, A. (2004). "Collective Efficacy: Theoretical Development, Empirical Evidence, and Future Directions". *Educational Researcher*, 33 (3), 3-13.
- Gorrel, J. ve Capron, E. (1990). "Cognitive Modelling and Self Efficacy: Effects on Preservice Teachers' Learning of Teaching Strategies". *Journal of Teacher Education*, 41 (4), 15- 22.
- Güvenç, H. (2011). "Sınıf Öğretmenlerinin Özerklik Destekleri ve Mesleki Öz-yeterlik Algıları". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (1), 9-116.
- Hagen, K. M., Gutkin, T. B., Wilson, C. P. ve Oats, R. G. (1998). "Using Vicarious Experience and Verbal Persuasion to Enhance Self-efficacy in Pre-service Teachers: "priming the pump" for consultation". *School Psychology Quarterly*, 13 (2), 169-178.
- Henson, R. K., Kogan, L. R. ve Vacha-Haase, T. (2001). "A Reliability Generalization Study of the Teacher Efficacy Scale and Related Instruments". *Educational and Psychological Measurement*, 61 (3), 404-42.
- Huck, S.,W. (2009). *Statistical misconceptions*. New York: Routledge.
- Kahyaoğlu M. ve Yangın, S. (2007). "İlköğretim Öğretmen Adaylarının Mesleki Öz-yeterliklerine İlişkin Görüşleri". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koç, C. (2013). "Sınıf Öğretmenlerinin Öz yeterlik algıları ve Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Oluşturma Becerilerinin İncelenmesi". *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 240- 255.
- Kurt, T. (2012). "Öğretmenlerin Öz-yeterlik ve Kolektif Yeterlik Algıları". *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 195-227.
- Oğuz, A. (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Öz Yeterlik İnançları". *Anadolu Journal of Educational Sciences International*. 2 (2), 15-28.

- Özdemir, M.S.(2008). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Özyeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54, 277-306.
- Özkan, H., Dallı, M., Bingöl, E., Metin, C., S. ve Yaralı, D. (2014). “Examining the Relationship Between the Communication Skills and Self-efficacy Levels of Physical Education Teacher Candidates”. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152, 440 – 445.
- Parkay, F. W., Greenwood, G., Olejnik, S. ve Proller, N. (1988). “A Study of the Relationship among Teacher Efficacy, Locus of Control, and Stress”. Journal of Research and Development in Education, 21(4), 13-22.
- Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). “Lise 2.sınıf Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumları ve Başarıları Arasındaki İlişki”. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14, 157-166.
- Ross, J.A. (1992). “Teacher Efficacy and the Effect of Coaching on Student Achievement”. Canadian Journal of Education, 17, 51–65.
- Sandıkçı, M. ve Öncü, E. (2013). “Beden Eğitimi ile Diğer Alanlardaki Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Yeterlik Algıları ve Tutumlarının Belirlenmesi ve Karşılaştırılması”. Pamukkale Journal of Sport Sciences, 4 (1), 135-151.
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). “Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi”. Eğitimde Kuram ve Uygulama 5(2), 244-260.
- Smith, S. M. (2002). “Using the Social Cognitive Model to Explain Vocational Interest in Information Technology”. Information Technology, Learning and Performance Journal, 20 (1), 1-9.
- Smylie, M. A. (1988). “The Enhancement Function of Staff Development: Organizational and Psychological Antecedents to Individual Career Change”. American Educational Research Journal, 25, 1-30.

- Şahin-Taşkın, Ç. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öz-yeterlik İnançları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme". İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 11(1), 21-40.
- Tarkin A. ve Uzuntiryaki, E. (2012). Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi". İlköğretim Online, 11 (2), 332-341.
- Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B. ve Öngel Erdal, S. (2005). "Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Fen Derslerinde Matematiğin Kullanımına Yönelik Öz Yeterlik İnançlarının İncelenmesi". Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17, 47-52.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). "Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct". Teaching and Teacher Education. 17(7). 783-805.
- 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.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). "İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öz Yeterlilik İnanç Düzeyleri". Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 1-21.
- Yeşilyurt, E. (2013). "Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları". Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi. 12 (45), 88-104.
- Yılmaz, K. ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Yeterlik İnançları". Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 41(2), 143-167.
- Wood, R. ve Bandura, A. (1989). "Social Cognitive Theory of Organizational Management". Academy of Management Review 14(3), 361-384.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. ve Hoy, W. K. (1990). "Teacher's Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students". Teaching and Teacher Education, 6, 137-148.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Self-efficacy concept, which is constructed upon social cognitive theory is a belief of individuals about learning or acting on something. (Bandura, 1977a, 1977b, 1986, 1993, 1997). Bandura states that the concept of efficacy is affected by two different individualistic beliefs. The first one is outcome expectations. Outcome expectations are "a person's estimate that a given behavior will lead to certain outcomes," (Bandura, 1977, s. 193). The second one is efficacy expectations. Efficacy expectations, are the "conviction that one can successfully execute the behavior required to produce the outcome" (Bandura, 1977, s. 193). The belief of an individual that would lead him to acquire successful outcomes is the factor that will enhance self-efficacy and performance level. (Bandura,1986). Bandura (1982) and Covington (1984) also define that sense of high self-efficacy encourages individuals for harder tasks.

According to Bandura (1997) self-efficacy beliefs are affected by four different sources. One of the most important one is mastery experiences namely direct experiences. Mastery experiences occur when individuals attempt to do something and when these attempts are successful. The experiences of teachers in professional life shape their sense of self-efficacy. Vicarious experience, also called as social modelling is a kind of comparing one's capacity in doing something with others. Verbal persuasion is another source that effect self-efficacy. Vicarious experience as a component of indirect experience that includes witnessing the others accomplishing similar tasks is another source of self-efficacy. Verbal persuasion, also called as social persuasion is to make an individual believe to succeed in particular task. When the others encourage and convince an individual to perform a task, the individual tend to believe that he is more capable of performing the task. Verbal persuasion may help individuals

to overcome the difficulties that they encounter (Goddard et al, 2004). Physiological state is the fourth factor that effects the sense of self-efficacy. Stress levels, physical reactions and emotions tend to have an influence on beliefs about personal abilities in succeeding tasks. Physiological state, or sentimental (Smith, 2002) and emotional (Conger and Kanungo, 1988; Hagen et al., 1998) arousal are the emotional responses and reactions of individuals for particular events. Moods, emotional and anxiety levels of teachers may affect their sense of ability on particular task.

Bandura (1977) also maintains that individuals' self-efficacy beliefs are strong predictor of action tendencies in the future. So having strong and high sense of self-efficacy in teaching is an important feature for teachers. Constructing strong and high sense of self-efficacy starts during preservice education. So the purpose of the current study was to investigate the sense of self-efficacy of preservice teachers in terms of different variables. Within the scope of the aim, the answers for following questions were sought:

1. a) What is the level of preservice teachers' sense of self-efficacy who are attending pedagogical certificate program?
b) What is the level of sense of self-efficacy in terms of student engagement, classroom management and instructional strategies sub-dimensions?
2. Does preservice teachers' sense of self-efficacy differ in terms of gender, age, branch, education level and teaching experience?

Does preservice teachers' sense of self-efficacy differ in terms of gender, age, branch, education level and teaching experience.

Method

The study was designed as a quantitative survey. Purposeful sampling method was used in the study. The population of the study consisted of 550 preservice teachers who were trained in pedagogical certificate program in 2013-2014 academic year of Faculty of Education at Anadolu University. The sample of the study consisted of 245 preservice teachers who responded to the questionnaires voluntarily. Because of incompletely filled questionnaires, only 192 of them were taken into consideration during data analysis. The data were gathered via "Teacher Self-efficacy Scale" developed by Tschannen-Moran ve Hoy (2001), and adapted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). SPSS was used to analyze the data. Standard deviation, percentage, frequency, arithmetic mean, one-way analysis of variance (ANOVA) and independent samples t-test, were used to analyze the data. Tukey test was used to examine the sources of differences among the groups after the results of the analysis of variance.

Findings (Results)

According to results of the study, sense of self-efficacy of preservice teachers was at the level of "quite a bit" ($\bar{x}=6,904$; $ss=,821$), but it was not at the level of a "great deal". When the scores of preservice teachers about sub-dimensions of the scale were examined, it was observed that the score of student engagement sub-dimension ($\bar{x}=6,840$; $ss=,885$), the score of instructional strategies sub-dimension ($\bar{x}=7,013$; $ss=,942$) and the score of classroom management sub-dimension ($\bar{x}=6,932$; $ss=,974$) were all high. There were significant differences between the sub-dimensions of preservice teachers' sense of self-efficacy. In the study, it was found that there were statistically significant differences between the sense of instructional strategies self-efficacy of preservice teachers and student engagement self-efficacy. The sense of instructional strategies self-

efficacy of preservice teachers was higher than the student engagement self-efficacy.

While there were significant differences in terms of teaching experience, branch and gender variables, there weren't any significant differences in terms of age and educational background variables.

When branch variable was taken in to consideration, it was observed that the sense of self-efficacy of art preservice teachers ($\bar{x}=7,36$ $ss=,697$) about student engagement sub-dimension was significantly higher than math preservice teachers ($\bar{x}=6,57$ $ss=,825$).

When gender was taken in to consideration, it was observed that the sense of self-efficacy of male preservice teachers ($t= -2,19$; $p>.05$, $t= -1,91$; $p<.05$) was higher than female preservice teachers in terms of instructional strategies and classroom management sub-dimensions.

When teaching experience was taken into consideration, it was observed that the sense of self-efficacy of experienced preservice teachers was higher than inexperienced preservice teachers ($t(sd)= 2,858$; $p<.05$). The sense of self-efficacy of preservice teachers who worked in private institutions and had teaching experience was significantly different in terms of student engagement ($t= 2,472$; $p<.05$), instructional strategies ($t= 2,464$; $p<.05$) and classroom management ($t= 2,490$; $p<.05$).

Conclusion and Discussion

Training of pre-service teachers is vitally important in building high sense of self-efficacy. During this period of training, teaching practice should be more

focused on. The lessons like; classroom management, teaching principles and methodology should be implemented according to needs of students who have different socio-economic background. Besides, skills on managing diversities should be acquired to pre-service teachers in order to help them in building high sense of self-efficacy.