



ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞÖTESİ ÖĞRENME STRATEJİLERİ İLE ÖĞRETMEN YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE BİR ÇALIŞMA

A STUDY ON “TEACHER EFFICACY PERCEPTIONS” AND “METACOGNITIVE LEARNING STRATEGIES” OF PROSPECTIVE TEACHERS

Kevser BAYKARA *

ÖZET: Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için yapılmıştır. Çalışma grubunu, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören 172 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Bilişötesi Öğrenme stratejileri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi “iyi” düzeydedir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre birinci sınıfla üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bilişötesi öğrenme stratejileri sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmemektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Anahtar Sözcükler: bilişötesi öğrenme stratejileri, öğretmen yeterlik algısı, öğretmen eğitimi, öğretmen adayları,

ABSTRACT: This research was conducted to investigate whether there is a meaningful relationship between “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers and whether “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers differentiate depending on sex and grade levels. 172 prospective teachers studying at Muğla University Faculty of Education, Division of English are the participants of the research. Research results indicate that the standard of attainments about “Teacher Efficacy Perceptions” and “Self Efficacy Perceptions” are founded at acceptable level. While the level of “Teacher Efficacy Perceptions” does not show a difference depending on sex, it is revealed that there is a meaningful difference between first grade and third grade prospective teachers. While “Metacognitive Learning Strategies” do not show a difference depending on their sex and grades. There is also a meaningful relationship between “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers.

Keywords: metacognitive learning strategies, teacher efficacy perception, prospective teachers, training of teachers.

1. GİRİŞ

Flavell, 1976 yılında çocukların ileri bellek yetenekleri konusunda yaptığı bir çalışmada ilk kez bellek ötesi terimini kullanmış ve bu kavramı literatüre kazandırmıştır. 1979 yılında çalışmalarını geliştiren Flavell, bilişötesini de içerecek biçimde, kuramını yeniden yapılandırmıştır. (Griffith & Ruan, 2005). Flavell bilişötesini, bireyin, bilişsel işlemleri ve çıktıları ya da onlarla ilgili herhangi bir şey hakkındaki, diğer bir deyişle nasıl öğrendiğine yönelik bilgisini ifade ettiğini belirtmiştir (Slavin, 2006). Flavell'in kuramı ile birlikte bilişötesi üzerinde yapılan çalışmalar günümüze kadar devam etmiştir. Bilişötesi kavramı, farklı kavram ve anlamlarla ifade edilse de, genel olarak, bireyin kendi biliş sistemi, yapısı, çalışması hakkındaki bilgisidir. Biliş ve bilişötesi arasındaki fark ise biliş, herhangi bir şeyin farkında olma, onu anlama iken bilişötesi, bunlara ek olarak onu nasıl öğrendiğinin de farkında olma, nasıl öğrendiğini bilmedir. Biliş ötesi düşünme hakkında düşünmedir (Blakey&Spence,1990). Bilişötesi bilgisi, öğrenmeyi kolaylaştırır.

Bireylerin kendi güçlü ve zayıf yönlerini bilmesine ihtiyacı vardır. Bandura (1986), Sosyal Bilişsel Teori üzerinden, öz-yeterlik ve öz farkındalığın önemini açıklarken, bilişötesi'nin sekiz boyutunu öz-yeterlik, öz-farkındalık, kaynaklık, kendini izleme, hedef belirleme, seçme, öz-motivasyon ve yükleme olarak tanımlamışlardır. Bilişötesi, bireylerin düşünmeleri hakkındaki

*Yard.Doç.Dr., Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, baykara@mu.edu.tr

düşünme süreçleridir ve öz-düzenlemede önemli bir rol oynar (Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk; 2001; Akt. Gravill ve diğerleri, 2002). Sosyal bilişsel teoriye göre öz-düzenleme, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde davranışsal, bilişsel ve motivasyonel olarak etkin rol oynamalarıdır. Davranışsal açıdan, en iyi öğrenebilecekleri öğrenme ortamlarını seçen ve zamanı etkili bir şekilde kullanan öğrenenler, bilişötesi açısından kazanımları sırasında planlar yapar, amaçlar belirler, kendi kendilerini izler ve öz değerlendirmeler yaparlar. Motivasyonel açıdan ise yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahiptirler ve gerçekleştirdikleri göreve yüksek değer verirler. (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988; Rizemberg & Zimmerman, 1992, Zimmerman, 1990; Zimmerman, 1989; Akt. Üredi ve Üredi, 2007). Öz-düzenleme sisteminin alt süreçleri ve yapısı Tablo 1’de gösterilmiştir (Zimmerman, 2000, s.16).

Tablo 1: Öz Düzenleme Sisteminin Alt Süreçleri ve Yapısı

Öngörü	Performans/İrade Kontrolü	Öz-Yargılama
Görev Analizi	Öz –Denetim	Öz-Yargı
Hedef Belirleme	Kendini Eğitime	Öz- değerlendirme
Strateji Planlama	İmgeler	Nedensel Yükleme
	Dikkati Odaklama	
	Görev Stratejileri	
Öz-Motivasyon İnançları	Kendini Gözlem	Öz-tepki
Öz-Yeterlik Algısı	Kendi kendine kayıt yapma	Öz-doyum/duygu
Ürün Beklentisi	Kendi deneyimleri	Uyum/savunma
İçsel İlgi/ Değer		
Amaç Yönlendirme		

Bandura’ya (1986) göre öz-yeterlik algısı, insanların belli bir performansı göstermek için, gerekli etkinlikleri organize ederek yapma kapasitesine ilişkin inancıdır. Öz-yeterlik, bir inanç sistemidir. Bireyler, istenilen sonuca ulaşmada başarılı olmak için, gereken etkinlikleri gösterme yeteneklerine ilişkin yargılar oluştururlar. Bu yargılar ya da inançlar, davranışların güçlü kestiricileridir. Yeterlik algısı yüksek olan birey, bir işi başarmak için, daha çok çaba harcar ve kararlılık gösterir (Elliott, Kratochwill, Littlefield & Travers 1996; Senemoğlu 2000; Zimmerman, 2000; Zimmerman & Schunk, 2003; Woolfolk Hoy 2004)

Yüksek öz-yeterliğe sahip ve bilişötesi stratejiler kullanan öğrencilerin performans başarıları arasında ilişki bulunurken, öz-yeterlik algısının, öz-düzenleme süreçlerinin bütün parçaları üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Zimmerman, Bandura ve Martinez-Pons (1992), akademik başarı için algılanan öz-yeterlik ve akademik amaç belirleme arasındaki ilişki üzerinde çalışmışlardır. Sonuçlar, öz-yeterlik algısı ve strateji kullanımının, öğrencilerin akademik başarılarındaki varyansın %31’ini açıkladığını göstermiştir. Bununla birlikte, yazarlar, yeterlik algısı düzeyi arttıkça, otomatik olarak stratejilerin de kullanıldığını tahmin etmekte ve bilgi, yeterlik algısı ve stratejinin, öğrenmenin ayrılan parçaları olduğunu düşünmektedirler. Yine bazı araştırmacılara göre, yeterlik algısı, bilişsel bağlantı ve akademik performansın en iyi yordayıcısıdır (Pintrich & De Groot, 1990; Akt.Hoffman ve Spatariu, 2008).

Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001), öğretmen öz-yeterliğini, zor ve güdülenmemiş öğrenciler de dahil olmak üzere öğrencilerin öğrenme ürünlerini istenilen düzeye getirme kapasitesine ilişkin yargısı olarak tanımlarken, Ashton (1985) öğretmen yeterlik algısının öğrenci başarısı ile ilgili birkaç öğretmen özelliğinden biri olduğunu ve öğretmenin, öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkiye sahip olma yeteneğine yönelik inancı olduğunu düşünmektedir. Ülkemizde öğretmen ve öğretmen adaylarının belli bir alan ile ilgili öz-yeterlik algılarını belirlemeye yönelik pek çok çalışmaya rastlanmıştır. Ancak “öğretmen öz-yeterlik” algısı çalışmalarının oldukça az sayıda olduğu dikkati çekmektedir. İnsan davranışını açıklamak için kullanılabilen Bandura’nın öz-yeterlik inancı kuramı, öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirebileceklerine ilişkin inançlarının hangi düzeyde olduğunu ortaya çıkararak; öğretmenlik görev ve sorumlulukları ile ilgili davranışlarını tahmin etmede kullanılabilir. (Yılmaz ve diğerleri, 2004; Ekici, 2008). Buna göre,

araştırmanın alt problemlerinden biri olan öğretmen öz-yeterlik algılarının belirlenmesinin alana katkı getireceği düşünülmektedir.

Araştırmacılar bilişötesinin bireyin zihninin herhangi bir bölgesinde yer alan bir şey olmadığını fakat algı, dikkat gibi birçok işlevi kontrol eden, bilişe ait bir parça olduğunu ifade etmişlerdir. Bilişötesi tek başına başarıyı sağlayamaz ancak öğrenmeye bir aracı olarak hizmet eder. Bireyin kendi bilişsel etkinliklerini düzenlemesi, bilişötesi bilgisi, bilişötesi yaşantısı, öğrenme birimi ve öğrenme stratejileri öğelerinin etkileşmesi sonucu oluşur. Bu durumda birey, belli bir öğrenme birimine ilişkin amaçlarına ulaşmak için, bilişötesi yaşantılarına dayalı olarak edindiği bilişötesi bilgisi doğrultusunda hangi öğrenme stratejilerini kullanacağına karar verir ve uygular. Bilişötesi öğrenme stratejileri, kendini değerlendirme, amaç kurma, çevresel yapılanma, bilgiyi arama, tutma, kaydetme, çevresel yapılanma, gözden geçirme ve sosyal yardım arama olarak ifade edilebilir (Senemoğlu, 2000; Zimmerman & Pons, 1988). Eğer öğrenci, bir konuyu öğrenmeden önce, sahip olduğu ön bilgilerinin, öğreneceği yeni konuyu etkileyeceğini fark ediyor ve neler bildiğini kendine soruyorsa ve eksiklerini tamamlamak için neler yapması gerektiğini planlıyorsa bu durumda bilişüstü strateji kullanıyor demektir. Bilişötesi stratejiler geliştirildikten sonra, öğrenci bu stratejileri kişisel gelişim ve akademik performansı üzerinde kullanabilir (Roberts&Erdos, 1993; Akt. Namlu, 2004; Millsagle, 2007; Yıldız ve Ergin, 2007). Öğrenci başarısının arttırılmasında etkili strateji kullanabilme becerilerini kazandırma önemli ancak tek başına yeterli değildir. Çeşitli araştırmalarda, öğrencilerin biliş ve çabalarını düzenleyip denetlemelerini sağlayan stratejileri bilmelerinin yanı sıra bu stratejilerin yararlılığına inanmaları ve kullanmayı istemelerinin önemi vurgulanmıştır (Pintrich, 1988, Meece, 1994; Akt. Gürşimşek, 2002). Bandura (1993), algılanan yeterlik algısının, bilişsel gelişim süreçlerini etkilediğini ifade etmiştir. Bununla birlikte Zimmerman'a göre (1989), yüksek düzeyde özyeterliğe sahip öğrenciler, daha nitelikli öğrenme stratejileri sergilerler. Sonuç olarak, motivasyonel inançlar ile kullanılan stratejiler arasındaki ilişkinin, öğrencilerin başarılarını arttırmada önemli bir rol oynadığı açıktır. Ayrıca alanyazında bilişötesi ile ilgili pek çok çalışmaya rastlanırken, bilişötesi öğrenme stratejileri ile yeterlik algıları arasında ilişki ile ilgili yeterli araştırma yapılmadığı anlaşılmıştır. Bu sonuçlar yazarı, öğrencilerin bilişötesi öğrenme stratejileri ile öz-yeterlik algısı arasında ilişkiyi araştırmaya yönlendirmiştir.

1.1 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığı ve adayların öğretmen öz-yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejilerinin, cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının, öğretmen öz-yeterlik algıları düzeyi nedir?

Öğretmen adaylarının;

1.1 cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

1.2 sınıf düzeylerine göre öğretmen öz-yeterlik algıları arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Öğretmen adaylarının, bilişötesi öğrenme stratejileri düzeyi nedir?

Öğretmen adaylarının;

2.1 cinsiyetlerine göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2.2 sınıf düzeylerine göre bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

3. İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

Bu çalışmada, var olan durumu betimlemek amacıyla tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir biçimde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005:77).

2.1 Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2008-2009 Öğretim Yılı Güz Döneminde, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, İngilizce Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'nda öğrenim gören toplam 172 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma değişkenlerinin sınıf düzeylerindeki değişimini görmek amacıyla ana bilim dalında öğrenim gören tüm öğretmen adayları araştırma kapsamına alınmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının cinsiyet ve sınıflara göre dağılımı Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: Çalışmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Cinsiyet ve Sınıflara Göre Dağılımı

	1. Sınıf		2. Sınıf		3. Sınıf		4. Sınıf		Toplam	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Kız	31	77.5	23	67.65	43	82.69	36	78.26	133	77.3
Erkek	9	22.5	11	32.35	9	17.31	10	21.74	39	22.7
Toplam	40	100	34	100	52	100	46	100	172	100

Tablo 2'de de görüldüğü gibi, araştırmaya, birinci sınıftan 40, ikinci sınıftan 34, üçüncü sınıftan 52 ve dördüncü sınıftan 46 olmak üzere toplam 172 öğretmen adayı çalışmaya katılmıştır. Çalışma, 133 (%77.3) kız ve 39 (%22.7) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır.

2.2 Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın verileri aşağıdaki araçlar yoluyla toplanmıştır:

1. Öğretmen Öz-Yeterlik Ölçeği: Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) tarafından geliştirilen öğretmen öz-yeterlik ölçeği, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. 24 madde ve dokuzlu likert tipi ölçekte, "derse öğrenci katılımı sağlama", "öğretimsel stratejileri kullanma" ve "sınıf yönetimi" konularından oluşan üç alt faktör bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 24, en yüksek puan 216'dır. Alt ölçeklerden "derse öğrenci katılımı sağlama" "öğretimsel stratejileri kullanma" ve "sınıf yönetimi" boyutuna ilişkin olarak alınabilecek en düşük puan 8 en yüksek puan 72'dir.

Ölçeğin cronbach alfa kat sayısı tüm ölçek için .93, "öğrencilerin katılımını sağlama" alt boyutuna ilişkin olarak .82, "derste öğretimsel stratejileri kullanma" .86, "sınıf yönetimi" .84, bulunmuştur. Bu çalışmada, cronbach alfa kat sayısı "öğrencilerin katılımını sağlama" alt boyutuna ilişkin olarak .83, "derste öğretimsel stratejileri kullanma" .84, "sınıf yönetimi" .82, tüm ölçek için, .92 bulunmuştur.

2. Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği: Namlu (2004) tarafından geliştirilen ölçek, 21 madde ve dördümlük likert tipi hazırlanmıştır. Hiçbir zaman (1), Bazen (2), Sık sık (3), Her zaman (4) seçeneklerinden oluşan ölçekte, birinci, ikinci ve beşinci maddeler tersten puanlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek 84'dür. Ölçeğin "planlama stratejileri" ve, "örgütlenme stratejileri" alt boyutları için alınabilecek en düşük puan 6 en yüksek puan 30, "denetleme stratejileri" alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 5 en yüksek puan 25 ve "değerlendirme stratejileri" alt boyutu için alınabilecek en düşük puan 4 en yüksek puan 20'dir.

Ölçeğin cronbach alfa kat sayısı tüm ölçek için .82, "planlama stratejileri" alt boyutu için .69, "örgütlenme stratejileri" için, .74, "denetleme stratejileri" için .67 ve "değerlendirme stratejileri" için

.48 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçeğin cronbach alfa kat sayısı tüm ölçek için .75, “planlama stratejileri” alt boyutu için .71, “örgütlenme stratejileri” için .73, “denetleme stratejileri” için .73 ve “değerlendirme stratejileri” için .51 olarak belirlenmiştir.

2.3 Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde, frekans ve yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi, Sheffe, Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1 Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik Algısına Yönelik Bulgular

Öğretmenlik Öz-Yeterlik Algısı Ölçeği öğretmen adaylarına uygulanmış ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Puanlarına İlişkin Değerler

ÖZ-YETERLİK	N	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımını Sağlama	172	53.53	7.34
Öğretim Stratejilerini Kullanma	172	54.33	7.61
Sınıf Yönetimi	172	54.68	8.07
TÜM ÖLÇEK	172	162.45	20.68

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puanları ortalaması 162.45 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı alt boyutlarından aldıkları puanlarını ise öğrenci katılımını sağlama alt boyutu ortalaması 53.53, öğretim stratejilerini kullanma boyutu 54.33 ve sınıf yönetimi boyutu 54.68 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için öncelikle Levene testi yapılmış ve alt ölçek ile tüm ölçekte dağılımın homojen olduğu anlaşılmıştır ($p \geq .05$). Bu nedenle ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t Tablosu

Cinsiyet	N	Öz-yeterlik Algısı	\bar{X}	SS	sd	t	p
Kız	133	Öğrenci Katılımını Sağlama	53.26	7.63	170	-.877	.382
Erkek	39		54.43	6.25			
Kız	133	Öğretim Stratejilerini Kullanma	54.62	7.54		.912	.363
Erkek	39		53.35	7.87			
Kız	133	Sınıf Yönetimi	54.18	8.60		1.52	.130
Erkek	39		56.41	5.61			
Kız	133	TÜM ÖLÇEK	162.01	21.55		-.512	.609
Erkek	39		163.95	17.58			

$p > .05$

Tablo 4’te de görüldüğü gibi, kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puan ortalaması birbirlerine oldukça yakın bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre, kız ve erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puan ortalamaları arasındaki fark anlamlı değildir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının, öğretmen öz-yeterlik algıları cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puanları ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin değerler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	1. SINIFLAR			2. SINIFLAR			3.SINIFLAR			4..SINIFLAR		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Öğrenci Katılımını Sağlama	40	56.05	7.90	34	51.52	6.76	52	51.50	6.5	46	55.10	7.21
Öğretim Stratejilerini Kullanma		56.05	7.90		51.52	6.76		51.50	6.57		55.10	7.21
Sınıf Yönetimi		58.02	7.37		55.05	7.52		51.32	7.36		55.30	8.59
TÜM ÖLÇEK		170.32	19.90		159.50	18.41		155.34	18.55		165.82	22.64

Tablo 5'te görüldüğü gibi, adayların en yüksek öğretmen öz-yeterlik algısı puan ortalamaları birinci sınıflarda, en düşük ise üçüncü sınıflarda bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin sonuçlar incelendiğinde ise, birinci ve dördüncü sınıfların ortalamalarının diğer sınıflara göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu farklılığın istatistiksel açıdan anlamlılığını test etmek için öncelikle Levene testi yapılmış ve dağılımın tüm ölçek ve alt ölçeklerde homojen olduğu anlaşılmış ($p \geq .05$), bunun üzerine Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin F Tablosu

ÖZ-YETERLİK	Değiş.Kay.	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
Öğrenci Katılımını Sağlama	Gruplar arası	719.028	239.676	4.738	.003*
	Gruplar içi	8497.827	50.582		
	Toplam	9216.855			
Öğretim Stratejilerini Kullanma	Gruplar arası	462.774	154.258	2.740	.045*
	Gruplar içi	9457.667	56.296		
	Toplam	9920.442			
Sınıf Yönetimi	Gruplar arası	1055.008	351.669	5.858	.001*
	Gruplar içi	10086.039	60.036		
	Toplam	11141.047			
TÜM ÖLÇEK	Gruplar arası	5924.975	1974.992	4.933	.003*
	Gruplar içi	67267.653	400.403		
	Toplam	73192.628			

* $p < .05$

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puanları ortalamalarının sınıf düzeyine göre farkın test edilmesine ilişkin bulunan F değeri hem genel ölçekte hem de ölçeğin alt boyutlarında $p = .05$ düzeyinde anlamlıdır. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu görmek için Sheffe testi yapılmış ve farklılığın birinci sınıf ile üçüncü sınıf arasında olduğu anlaşılmıştır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejilerine Yönelik Bulgular

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Ölçeği, öğretmen adaylarına uygulanmış ve sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Puanlarına İlişkin Değerler

	N	\bar{X}	SS
Planlama Stratejileri	172	15.05	2.14
Örgütlenme Stratejileri		18.37	3.21
Denetleme Stratejileri		15.54	2.60
Değerlendirme Stratejileri		9.80	2.13
TÜM ÖLÇEK		58.77	7.00

Tablo 7’de de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 58.77 olarak bulunmuştur. Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri alt boyutlarından planlama stratejilerine yönelik aldıkları puan ortalamaları 15.05, örgütlenme stratejileri 18.37, denetleme stratejileri 15.54 ve değerlendirme stratejileri alt boyutu için de 9.80 olarak belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamalarının cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini belirlemek için önce Levene testi yapılmış, alt ölçekler ve tüm ölçek için dağılımın homojen ($p \geq .05$) olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuca göre ortalamalar arasındaki farklılığın anlamlı olup olmadığını belirlemek amacıyla bağımsız gruplar için t testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de sunulmuştur

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algısı Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin t Tablosu

Cinsiyet	N	Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	\bar{X}	sd	t	p
Kız	133	Planlama Stratejileri	15.18	170	1.45	.147
Erkek	39		14.61			
Kız	133	Örgütlenme Stratejileri	18.65		2.145	.033*
Erkek	39		17.41			
Kız	133	Denetleme Stratejileri	15.66		1.073	.285
Erkek	39		15.15			
Kız	133	Değerlendirme Stratejileri	9.84		.536	.593
Erkek	39		9.64			
Kız	133	TÜM ÖLÇEK	162.01		1.99	.047
Erkek	39		162.45			

* $p < .05$

Tablo 8’de de görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamaları, tüm ölçek için kızlarda 162.01, erkeklerde 162.45 olarak bulunmuştur. Ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamaları, cinsiyet açısından tüm ölçekte anlamlı farklılık göstermezken, “örgütlenme stratejileri” alt boyutunda kızların lehine fark anlamlı çıkmıştır.

Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamalarının sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin değerler Tablo 9’da sunulmuştur

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	1. SINIFLAR			2. SINIFLAR			3.SINIFLAR			4..SINIFLAR		
	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS	N	\bar{X}	SS
Planlama Stratejileri	40	14,75	1.59	34	15.55	3.37	52	14.88	1.65	46	15.13	1.84
Örgütlenme Stratejileri		18.80	2.80		17.64	3.17		18.32	2.89		18.58	3.87
Denetleme Stratejileri		15.52	2.17		15.32	2.83		15.40	2.54		15.89	2.86
Değerlendirme Stratejileri		10.25	1.95		10.11	2.12		9.28	2.05		9.76	2.30
TÜM ÖLÇEK		59.32	6.21		58.64	8.01		57.90	6.56		59.36	7.43

Tablo 9’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamalarının birbirine yakın değerler aldığı görülmektedir. Bununla birlikte, ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlılığını test etmek için Levene testi yapılmış, dağılımın tüm ölçek ve alt ölçeklerde homojen ($p \geq .05$) olduğu anlaşıncaya Tek Yönlü Varyans Analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Öğretmen Adaylarının Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamalarının Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığına İlişkin F Tablosu

Bilişötesi Öğrenme Stratejileri	Değiş.Kay.	Kareler Top.	Kareler Ort.	F	p
Planlama Stratejileri	Gruplar arası	14.122	4.707	1,029	,381
	Gruplar içi	768.407	4.574		
	Toplam	782.529			
Örgütlenme Stratejileri	Gruplar arası	27.427	9.142	,881	,452
	Gruplar içi	1742.759	10.374		
	Toplam	1770.186			
Denetleme Stratejileri	Gruplar arası	8.236	2,745	,402	,752
	Gruplar içi	1148.392	6.836		
	Toplam	1156.628			
Değerlendirme Stratejileri	Gruplar arası	752.072	8.402	1.877	,135
	Gruplar içi	777.279	4.477		
	Toplam				
TÜM ÖLÇEK	Gruplar arası	68.381	22.794	,461	,710
	Gruplar içi	8313.776	49.487		
	Toplam	8382.157			

$p > .05$

Tablo 10’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamalarının sınıf düzeyine göre farkın test edilmesine ilişkin bulunan F değeri hem genel ölçekte hem de ölçeğin alt boyutlarında $p = .05$ düzeyinde anlamlı değildir.

3.3 Öğretmen Adaylarının, Öğretmen Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

İngilizce öğretmen adaylarının, öğretmen yeterlik algısı puan ortalamaları ile bilişötesi öğrenme stratejileri puan ortalamaları arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek amacıyla ve her iki ölçeğin madde puanlarının çoklu puanlanmasından öte, toplam puanlarının analizi yapılacağı için Pearson Momentler Çarpımı Tekniği kullanılmış ve sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11: Öğretmen Adaylarının, Öğretmen Yeterlik Algısı Puan Ortalamaları İle Bilişötesi Öğrenme Stratejileri Puan Ortalamaları Arasındaki İlişki

	N	r	p
Yeterlik algısı	172	.35	.00*
Bilişötesi öğrenme stratejileri			

*P<.01

Tablo 13' te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında .35 düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır (p<.01)

4. YORUM / TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puanları ortalaması 162.45 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, ölçek ortalamasının oldukça üstünde ve ölçekten alınacak en yüksek puanın 216 olduğu düşünülürse, adayların öğretmenliğe yönelik yeterlik algılarının da oldukça yüksek olduğunu göstermektedir. Pek çok araştırma, yeterlik algısının akademik motivasyon, öğrenme ve başarı üzerinde etkili olduğunu göstermiştir (Schunk, ve Pajares, 2001; Tschanen Moran&Woolfolk Hoy, 2001). Öğretmenlerin etkili bir öğretim ortamı yaratabilmeleri öz-yeterlik inancı açısından ele alındığında, etkili bir öğretim ortamı yaratabilmelerini sağlayacak, öğretmenlik becerisine sahip olduğuna inanması gerekir. Yeterlik inancı olumlu olan öğretmenlerin, öğrencilerle daha yakından ilgilendikleri, etkili öğretim için farklı yaklaşımlar kullandıkları, öğrencilerin öğrenmeleri için daha fazla çaba ve zaman harcadıkları, daha fazla sorumluluk hissettikleri ve yükledikleri belirlenmiştir (Pajares, 1992, Akt. Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu, 2008). Bununla birlikte, araştırmalar göstermiştir ki, sınıf atmosferi öğretmenlerin öğretimsel yeterliğe yönelik algıları tarafından belirlenmektedir. Gibson ve Dembo (1984), yüksek öğretimsel yeterlik algısına sahip öğretmenlerin, öğrenme için daha fazla zaman harcadıklarını, zor öğrenen ve başarıya ihtiyacı olan öğrencilere daha fazla yardım ettiklerini bulmuşlardır (Akt. Bandura, 1993). Bu sonuçlara göre, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında, etkili öğretim ortamlarını yaratacaklarına ilişkin bir beklenti oluşturulabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algısı puanları ortalamaları cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre farklılık gösterdiği ve anlamlı farklılığın birinci ve üçüncü sınıflar arasında, birinci sınıfların lehine olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuç oldukça şaşırtıcıdır. Çünkü, bu konuda yapılan araştırmalar incelendiğinde (Umay, 2000; Taşkın Can, Günhan ve Erdal, 2005; Altunçekiç, Yaman ve Koray, 2005; Özenoğlu Kiremit, 2006; Üredi ve Üredi, 2006; Vural ve Hamurcu, 2008) çoğunlukla öğretmen adaylarının yeterlik algılarının sınıf düzeylerine göre farklılaştığı, ancak bu farklılaşmanın birinci sınıfların dışındaki sınıf düzeyleri lehine olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir deyişle, sınıf düzeyi arttıkça yeterlik algısı düzeyleri de artmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları incelendiğinde, dört sınıftan en yüksek yeterli algı düzeyinin birinci sınıf öğretmen adaylarında olduğu belirlenmiştir. Bu bulguyu oluşturabilecek nedenleri araştırmak amacıyla, öğretmen adaylarına verilen ve bilgi formunda sorulan "bu bölüm kaçınıcı tercihinizdi?" sorusuna verdikleri yanıtlar incelenmiş ve birinci sınıfların %60 oranında tercihlerinin bir ile üç arasında değiştiği anlaşılmıştır. Bu bulgu, adayların bu bölümü isteyerek seçtiklerini gösterebilir. Bununla birlikte, birinci sınıf güz döneminde gördükleri tek öğretmenlik meslek bilgisi dersinin "Eğitim Bilimine Giriş" dersi olduğu ve bu çalışmanın henüz dönem başında yapıldığı düşünülürse, bölüme isteyerek gelmeleri, öğretmen yeterlik algılarını yükseltmiş olabilir.

Öğretmen Adaylarının, bilişötesi öğrenme stratejileri ölçeğinden aldıkları puan ortalaması, ölçekten alınabilecek en yüksek puanın 84, en düşük puanın 21 olduğu düşünüldüğünde, ölçeğin ortalamasından yüksektir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının bilgiyi işleme süreci hakkındaki bilgisinin, bilişlerini kontrol etme, merkezde toplama, sıraya dizme, planlama ve değerlendirme gibi işlevleri kullanarak öğrenme sürecini düzenlemelerine olanak sağlayan stratejileri kullanma ve farkındalıklarının "iyi" düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde, sınıf değişkenine göre tüm ölçek ve alt boyutlarında farklılık bulunamazken, cinsiyet değişkenine göre "örgütlenme stratejileri" alt boyutunda kız adayların lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Namlu (2004) 'ya göre, ders çalışmaya başlarken, zihni hazırlama stratejileri olarak yer alan bu maddeler,

öğrenilecek bilginin zihinde yer alan bilişötesi şemalara göre önceden belirlenerek çalışmasını göstermektedir. Herhangi bir öğrenme etkinliği için, önceden konu başlıklarının ve anahtar kavramlarının belirlenmesi, bunun için öğrenilecek içeriğin gözden geçirilmesini ifade eden bu strateji, bilişötesi öğrenmede önemli bir yere sahiptir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre, yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejilerini kullanma ve farkındalık düzeylerinin birlikte değiştiği söylenebilir. Bandura (1993)'ya göre, algılanan yeterlik algısı bilişsel gelişim ve işlevlerine katkı getirir ve dört ana sürece etki eder: Bilişsel, motivasyonel, duyuşsal ve seçme süreçleri. Ayrıca, Kurtz ve Borkowski (1984; Akt. Zimmerman, 1989), öğrencinin öz-yeterlilik algısının, varsayılan iki karşılıklı dönüt devrimine bağlı olduğunu bulmuştur: öğrencinin öğrenme stratejilerini kullanımı ve kendini değerlendirmesi. Yüksek seviyede öz yeterliliğe sahip öğrenciler daha kaliteli öğrenme stratejileri sergilemişlerdir. Savia (2008) tarafından yapılan çalışmada ise, yeterlik algısı, bilişötesi ve performans arasındaki ilişkiye bakılmış ve yeterlik algısı ve performans arasındaki ilişkiye bilişötesi aracılık etmezken, bilişötesi ile performans arasındaki ilişkiye yeterlik algısının tam olarak aracılık ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Savia'ya göre bu sonuç, etkili bilişötesi stratejiler kullanan öğrencilerin, bir işi başarma kapasitesine yönelik güçlü inançlara sahip olduğunu gösterirken, yeterlik algısı, bilişötesi stratejiler ve becerileri güçlendirmek için eğitim programlarının desteklenmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bununla birlikte, Rampp & Guffey(1999) yaptıkları çalışmada, bilişötesi bilgisinin akademik yeterlik algısını artırdığı sonucuna ulaşmışlardır. Daha önce de belirtildiği gibi, yeterlik algısı, güçlü bir davranış yordayıcısı iken, bilişötesi bilgisi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir etkidir. Her ikisinin de yüksekliği, davranışları olumlu yönde etkilemektedir. Bu açıdan bakıldığında, bu sonuçlar, öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adaylarının bilişötesi bilgisini geliştirmeye ve yeterlik algılarını yükseltmeye yönelik önlemlerin alınması gerektiğini göstermektedir.

5. SONUÇLAR

Bu çalışmanın sonuçları aşağıda sunulmuştur:

1. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri ve kendi biliş sistemi yapısı, çalışması hakkındaki bilgisi "iyi" düzeydedir.
2. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algısı düzeyleri cinsiyetlerine göre değişmezken, sınıf düzeylerine göre birinci sınıfla üçüncü sınıf arasında anlamlı farklılık vardır.
3. Bilişötesi öğrenme stratejileri sınıf düzeylerine ve cinsiyete göre değişmemekle birlikte, ölçeğin "örgütlenme stratejileri" alt boyutunda kız adayların lehine anlamlı farklılık vardır.
4. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

6. ÖNERİLER

Bu çalışmanın sonuçlarına yönelik olarak geliştirilen öneriler aşağıda belirtilmiştir:

1. Öğretmen adaylarının öğretmen yeterlik algıları ile bilişötesi öğrenme stratejileri arasında anlamlı bir ilişki olması, öğretmen eğitimi programlarının, öğretmen adaylarının bu özelliklerini geliştirmeye dönük yapılanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.
2. Öğretim elemanları ve öğretmen adaylarına bilişötesi öğrenme stratejileri konusunda eğitim verilmesi kendi biliş sisteminin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olmasına ve etkili stratejiler kullanmasına olanak sağlayabilir.
3. Bu çalışma süresince, Türkiye'de bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi konu alan araştırmaya rastlanmamıştır. Bu alanda yapılacak çalışmaların alana katkı getireceği düşünülmektedir.

KAYNAKLAR

- Altunçekiç, A., Yaman, S., ve Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1):93-102
- 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.
- Blakey, E. & Spence, S. (1990). Developing metacognition. ERIC Clearinghouse on Information Resources Syracuse NY. 03.10.2010 tarihinde <http://www.vtaide.com/png/ERIC/Metacognition.htm> adresinden alınmıştır.
- Çakıroğlu, A. (2007). Üstbiliş. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 11(2) 28 Eylül 2008 tarihinde <http://www.tsadergisi.org/arsiv/agustos2007/02.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çapa, Y. Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). Öğretmenlik öz-yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlamasının geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*. 30(137), 74–81
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 35:s. 98-110
- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H.(2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2):456-467 23 Nisan 2009 <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden alınmıştır.
- Elliott, S.,Kratowill, T., Littlefield, J & Travers J. (1996). *Educational psychology*(2th). Dubuque:A Times Mirror Company.
- Gravill, J. I., Compeau, D.R., &Marcolin, B.L. (2002). metacognition and it: the influence of self-efficacy and self-awareness. *Eighth Americas Conference on Information Systems*. 18 Nisan 2009 tarihinde http://melody.syr.edu/hci/amcis02_minitrack/CR/Gravill.pdf adresinden alınmıştır.
- Griffith, P.L. & Ruan, J. Metacognition in literacy learning:theory, assessment, instruction, and professional development in S. Israel, C.C. Block, K. Bausermen & K. Welsch (Eds.), *What is metacognition and what should be its role in literacy instruction?* (pp. 3-18). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gürşimşek, I. (2002). Öğretmen adaylarında öğrenmeye ilişkin motivasyonel davranışlar ve strateji kullanımı. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*.Bahar (8).
- Henson, R. K. (2001). The effects of participation in teacher research on teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 819-836.
- Hoffman, B. & Spataru, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency. *Contemporary Educational Psychology* 33, 875–893
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (14. Baskı). Ankara Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kushner, S. N. (1993). Teacher Efficacy And Pre-Service Teachers: A Construct Validation, Paper Presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association in Clearwater, February 17-22, Clearwater Beach, FL,USA.
- Millsagle, D. (2007). A study of meta-cognitive learning strategies among undergraduate students and between courses delivered face-to-face and on-line. 3 Nisan 2010 tarihinde <http://www.adt.umn.edu/conference07/millslagle.pdf> adresinden alınmıştır.
- Namlu, A.G.(2004). Bilişötesi öğrenme stratejileri ölçme aracının geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Özenoğlu Kiremit, H. (2006). Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının Karsılaştırılması.Yayımlanmamış doktora tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rampp, L.C. & Guffey, J.S.(1999). The impact of metacognition training on academic self-efficacy of selected underachieving college students. Reports - Research; Tests/ 18 Nisan 2009 tarihinde http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/a9/b1.pdf adresinden alınmıştır.
- Savia, C. (2008). Self Efficacy, metacognition and performance. *North American Journal of Psychology*. March (1). 18 Nisan 2009 tarihinde <http://www.encyclopedia.com/doc/1G1-178452273.html> adresinden alınmıştır.
- Senemoğlu, N. (2000). Gelişim Öğrenme ve Öğretim:Kuramdan Uygulamaya. Ankara:Gazi Kitabevi
- Schunk, D.H., & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. 18 Nisan 2009 tarihinde <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/SchunkPajares2001.PDF> adresinden alınmıştır.
- Slavin, R.E. (2006). *Educational psychology : theory and practice*. (8th) USA: Pears011 Education, Inc.
- Taşkın Can, B., Cantürk Günhan, B. ve Öngel Erdal, S. (2005). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen derslerinde matematiğin kullanımına yönelik öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17(1) 23 Nisan 2009 tarihinde <http://egitimdergi.pamukkale.edu.tr/makale/sayı17/5FEN%20BİLGİSİ%20ÖĞRETMEN%20ADAYLARININ%20FEN%20DERSLERİNDE%20MATEMAT...pdf> adresinden alınmıştır.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Umay, A. (2000). İlköğretim matematik öğretmenliği programının öğrencilerin matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. 23 Nisan 2009 tarihinde http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek_5/b_kitabi/PDF/OgretmenYetistirme/Bildiri/t311DA.pdf adresinden alınmıştır.
- Üredi, I. ve Üredi L. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının cinsiyetlerine, buldukları sınıflara ve başarı düzeylerine göre fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1(2). . 23 Nisan 2009 tarihinde http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath_=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2FCilt+1+Sayi+2%2Fmakale7_doc adresinden alınmıştır.
- Üredi, I., ve Üredi, L. (2007). Öğrencilerin öz-düzenleme becerilerini geliştiren öğrenme ortamının oluşturulması. *EDU*. 7(2) 18 Nisan 2009 tarihinde http://www.yeditepe.edu.tr/yeditepe/GetFile.aspx?aliaspath_=%2FYeditepeUniverSiteSi%2Fegitim%2FEgitim+Fakultesi%2FEDU7%2FCilt2+sayi2%2FÜredii-ÜrediiL_doc adresinden alınmıştır.
- Woolfolk Hoy, A. (2004). Self –efficacy in college teaching. *Essays on Teaching Excellence.Toward the Best in the Academy* Vol.15,No.7. 25 Nisan 2009 tarihinde [http://web.princeton.edu/sites/mcgraw/excellence/TE%20Vol%2015%20\(03-04\)/Efficacy_in_College_Teaching.pdf](http://web.princeton.edu/sites/mcgraw/excellence/TE%20Vol%2015%20(03-04)/Efficacy_in_College_Teaching.pdf) adresinden alınmıştır.

- Yıldız, E. ve Ergin, Ö.(2007). Bilişüstü ve fen öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(3): 175-196
- Yılmaz, K. ve Çokluk Bökeoğlu, Ö. İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterli inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 41(2)S.143-167
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning self-efficacy. *Journal of educational psychology*. 81:329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic .
- Zimmerman, B.J., & Martinez-Pons, M. (1988) Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 80, 284-290.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2003). Albert Bandura: The scholar and his contributions to educational psychology. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Educational psychology: A century of contributions* (pp. 431-458). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Press.

Extended Abstract

This research was conducted to determine whether there is a meaningful relationship between “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers and whether “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers differentiate depending on sex and grade levels. Acquiring skills to use effective strategies to increase success level of students can be considered to be important but it is not enough on its own. As a result, it is clear that relationship between motivational beliefs and used strategies plays an important role in increasing success level of students. The researcher has oriented by this result to research relationship between students’ “Metacognitive Learning Strategies” and “Teacher Efficacy Perceptions”.

The study was designed as a descriptive research. Total 172 prospective teachers as 133 female and 39 male students who are studying at first, second, third and fourth grades at Muğla University Faculty of Education, Department of Foreign Language Education, the Division of English consisted the working group of the research. Data were collected with “Teacher Self Efficacy Perceptions Scale” developed by Tschannen-Moran ve Woolfolk (2001) and adopted to Turkish by Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) and “Metacognitive Learning Strategies Scale” developed by Namlu (2004). In data analysis, frequencies and percentages, mean, standard deviation, t-test for independent groups, one way variance analysis and Sheffe, Pearson product-moment correlation coefficient techniques have been used.

Research results indicate that the standards of attainments about “Teacher Efficacy Perceptions” and “Self Efficacy Perceptions” are founded at acceptable level. While the level of “Teacher Efficacy Perceptions” does not show a difference on depending sex, it is revealed that there is a meaningful difference between first grade and third grade prospective teachers. While “Metacognitive Learning Strategies” do not show a difference depending on their sex and grades, it is discovered that there is a positive difference on behalf of female prospective teachers’ “organizational strategies”, a subdivision of applied scale. There is a meaningful relationship between “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers.

The research results show that level of efficacy perceptions towards teaching profession is considerably high. Various researchers stated that class environment is determined by teachers’ perceptions of “instructional efficacy”. Gibson & Dembo (1984, cited in Bandura, 1993), indicated that teachers who have “high instructional efficacy perception” spend more time to teach and show more assistance to students who have difficulties in learning and need success.

According to these results, it can be expected that prospective English teachers can create an effective teaching environment when they become teachers. From the results obtained, while the level of “Teacher Efficacy Perceptions” does not show any differences depending on gender, it is revealed that there is a meaningful difference between first grade and third grade prospective teachers. This can be considered to be a surprising result. Related literature revealed that there is a positive relationship between grades and efficacy perception. Students at high levels of their education are expected to have higher efficacy perception. As it is stated, this study was conducted at the beginning of the semester. It can be discussed that not having enough knowledge about their field of study and department and having higher motivation (60% of students indicated that they have chosen the department within their

first three preferences) to become a English teacher can have an effect on increasing their “Teacher Efficacy Perceptions”.

The average points the preservice English teachers obtained from the scale of “Metacognitive Learning Strategies are higher than the points that can be obtained from the Scale when the minimum (21) and maximum (84) points to be taken are considered. The results obtained show that there is a meaningful difference on behalf of female prospective teachers’ scores within the sub-division of “organizational strategies” it can said that female prospective teachers have experience to use mental preparation strategies.

There is a meaningful relationship between “Metacognitive Learning Strategies” and “Teacher Efficacy Perceptions” of prospective teachers. According to this result, if level of efficacy perceptions increase, level of awareness and level of using metacognitive learning strategies increase at the same time. This result shows that there is a clear need to increase efficacy perceptions and develop metacognitive learning strategies of prospective teachers in teacher training programs.

The fact that student teachers and teaching staff are provided with the education in metacognitive learning strategies will help awareness-raising and effective strategy use among students teachers in their future teaching practices. With this study it was observed that there were no previous studies on the relationship between “Teacher Efficacy Perceptions” and “Metacognitive Learning Strategies” of prospective English teachers. It is suggested that the research conducted in this field makes positive contributions.