



## SINIF YÖNETİMİ DERSİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK ALGI DÜZEYİNE ETKİSİ

### THE EFFECTS OF THE CLASSROOM MANAGEMENT LESSON ON PRESERVICE TEACHERS' TEACHER SENSE OF SELF-EFFICACY

Gülay EKİCİ\*

**ÖZET:** Bu çalışmanın amacı, sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemektir. Çalışma 2006–2007 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümü öğrencilerinden 91'inin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma deneme öncesi desenlerden tek gruplu öntest-sontest modeline göre hazırlanmıştır. Çalışmada ön test olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .94 olarak bulunmuştur. Ölçek öğrenci meşguliyeti, öğretim stratejileri ve sınıf yönetimi boyutunda toplam 24 madde içermektedir. 12 haftalık sınıf yönetimi dersine katılan öğretmen adaylarına aynı ölçme aracı son test olarak tekrar uygulanmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, bağımlı t-testi ve bağımsız t-testi uygulanmıştır. Ayrıca eta-kare (etki büyüklüğü) korelasyon katsayısı da hesaplanmıştır. Araştırma sonunda, sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan çalışma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, genel akademik başarı durumuna ve mezun oldukları lise türü açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğine işaret etmektedir.

**Anahtar sözcükler:** öğretmenlik meslek dersleri, sınıf yönetimi, öğretmen öz-yeterlik algısı, öğretmen aday

**ABSTRACT:** The aim for this research is to analyse the change on the level of teacher self-efficacy perception of preservice teachers' who take classroom management course. The study was carried out at the Technical Faculty of Education in the Department of Electronic and Computer Education at Gazi University in the second term of 2006-2007 academic years. Totally 91 teacher candidates constitute sample of the research. The research design of the study was pre-experimental type that included one group pretest and posttest model has been applied. Before the study, teacher's efficacy sense of scale with a .94 reliability coefficient had been applied as pretests. The scale includes total 24 points on the dimensions of student engagement, instructional strategies and classroom management. After a 12-week classroom management course, the same scale had been applied as posttest. Arithmetic mean, dependent t-test and independent t-test were applied for analyzing data. Effect sizes correlation coefficient was also calculated. At the end of this research, it was determined that teacher candidates' teacher self efficacy perception level after and before they took courses changed positively. On the other hand, the study demonstrated no statistically significant gender, general academic achievement levels and high school type they graduated differences in the teacher sense of self efficacy levels of preservice teachers'.

**Keywords:** teacher's vocational courses, classroom management, teacher self-efficacy beliefs, preservice teacher

## 1.GİRİŞ

Öğretmenlik çok eski bir uğraşı alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul görmesi oldukça yenidir. Günümüzde bile birçok kişi belli bir konuda bilgi ve beceriye sahip olan kişilerin öğretmen olabileceğine inanmaktadır. Oysa eğitimin bir bilim olarak ortaya çıkması ve gelişmesiyle birlikte öğretmenlik meslek bilgisi önem kazanmaya başlamış ve öğretmenlik için bireylerin özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği ortaya çıkmıştır (Erden, 1998). Bu kapsamda eğitim fakültelerinde eğitim alan öğretmen adayları genel kültür, konu alanı bilgisi ve öğretmenlik meslek derslerini almak zorundadırlar. *Genel kültür dersleri* farklı alanlarda bilgi ve yetenek geliştirmeyi amaçlar. Öğretmen sahip olduğu genel kültür ile topluma uyum sağlayabileceği gibi, toplumun sorunlarını görme ve çözümüne de katkıda bulunacak düzeye gelmiş olacaktır. *Konu alanı bilgisine yönelik dersler*, öğretimin yapılacağı alanın gerektirdiği bilgi, beceri, tutum ve değerleri kazandırmayı amaçlar. Öğretmen adayının alan bilgisi dersleri ile öğretim yapacağı kademe ve öğretim alanına hizmet edecek bilgi, beceri ve tutumlara sahip olması önem taşır. *Öğretmenlik meslek dersleri* ise, öğretmenlik mesleğine özel davranışları kazandırmayı amaçlar. Öğretmen aday, öğretmenlik mesleğinin

\* Yrd. Doç. Dr. Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, gulayekici@yahoo.com

gerektirdiği davranışları kazanarak, öğretiminde görevli olduğu alanın eğitsel sürecine katkıda bulunabilecektir ( Küçükahmet, 1993).

Eğitim fakültelerinin 1998 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) tarafından yeniden yapılandırılması ve akreditasyonu sonucunda, öğretmenlik meslek dersleri programları yeniden düzenlenmiş ve bu kapsamda öğrencilerin almak zorunda olduğu derslerden biri sınıf yönetimi dersi olarak belirlenmiştir. Sınıf yönetimi dersi (2 saat teorik +2 saat uygulama), öğrenci davranışını etkileyen sosyal ve psikolojik faktörler, sınıf ortamı ve grup etkileşimi, sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama, sınıf içinde zaman kullanımı, sınıf organizasyonu, motivasyon, iletişim, yeni bir döneme başlangıç, olumlu ve öğrenmeye uygun bir ortam yaratma, sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilecek önlemler gibi pek çok konuda öğretmen adaylarının bilgilendirilmesini amaçlamaktadır (Teknik Eğitim Fakültesi, 2006; YÖK, 1998a; YÖK, 1998b). Diğer bir ifadeyle, sınıf yönetimi; sınıf yaşamının bir orkestra gibi yönetilmesidir (Lemlech, 1998).

Yapılan birçok çalışmada, öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerinde sınıf yönetimi alanında çok zayıf yetiştirildikleri duygusunu taşıdıkları saptanmıştır (Reed, 1989; Rickman, Hollowell, 1981; Wesley & Vocke, 1992; akt: Celep, 2002). Bunun en belirgin kanıtlarından biri, öğretmen adaylarının, yetişme sürecinde öğretmenlik ve sınıf yönetimi konusunda çok iyimser ve insancıl görüşe sahip olmalarına karşın, öğretmenlik mesleğine başladıktan sonra, özellikle sınıf yönetimi konusunda katı ve baskıcı denilebilecek bir davranış biçimi sergiledikleri saptanmıştır (Celep, 2000). Bu durumun en önemli nedenlerinden birisi ise, öğretmen adaylarının yetişme sürecinde uygulamadan uzak, yeterli beceriyi kazanmadan mezun olmalarıdır. Son yıllarda yapılan araştırmalar etkili sınıf yönetiminin öğrenci başarısını etkileyen en önemli etmen olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara karşın öğretmen yetiştirme programlarında sınıf yönetimi konusuna gerekli önemin verildiğini söylemek oldukça güçtür (Erden, 2001).

Sınıf yönetiminde başarısız olan öğretmenler, öğrencileri kontrol altında tutmakta ve onları öğrenmeye yöneltmede başarısız olurlar. Bu durum okulun hedeflerine ulaşmasını ve öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz yönde etkiler. Etkili sınıf yönetimi gerçekleştirilemeyen sınıflarda meydana gelen olumsuz hava hem öğretmeni hem de öğrencileri etkiler. Öğretmen sınıfla ya da sınıftaki bazı öğrencilerle başa çıkamadığı için ya sinirlenir ve öfkesini öğrencilerden çıkartır, ya da yapmış olmak için ders yaparak görevini tamamlar. Her iki durumda da öğretmen yaptığı işten tatmin olamaz. Sınıf yönetimi ile olumlu sınıf ortamı yaratma öğretme-öğrenme sürecinin ilk ve en önemli adımıdır. Bu nedenle öğretmenlerin bu becerileri geliştirilmelerine önem verilmelidir (Erden, 2001).

Etkili sınıf yönetimi ile öğrencilerin başarıları, öğretmenin iş tatmini, öz-yeterliğinin gelişmesi vb arasındaki yakın etkileşim düşünüldüğünde öğretmenlerin sınıf yönetimi konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olmaları oldukça önemlidir. Çünkü ancak alanında yeterli ve kendine güvenen öğretmen adayları ülkenin gelişimi yolunda önemli görevler üstlenebilecek niteliklere erişebilirler. İlgili nitelikler kapsamında yer alan en önemli kavramlardan biri öz-yeterlik kavramıdır. Çünkü bireylerin bazı davranışları başarıyla gösterebilmelerinde etkili olan faktörlerden biri bireylerin o davranışla ilgili sahip oldukları öz-yeterlik algılarıdır.

Öz-yeterlik; ilk defa Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda (Sosyal Bilişsel Kuram) vurgulanan anahtar kavramlardan biridir (Bandura, 1977). Bandura öz-yeterlik kavramını, davranışların oluşmasında etkili olan bir nitelik ve "bireyin, belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlamaktadır (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). Bandura'ya göre, öz-yeterlik bireyin içinde var olan davranışların ortaya çıkmasında ve yeni davranışların oluşmasında son derece önemlidir. Bireylerin tercih ettikleri davranışların özünde bir görevi yerine getirmek amaçlı davranışlar vardır ki, bunlar bireyin sahip olduğu öz-yeterliğiyle ilgili durumları ifade etmektedir. Bu noktada bir davranışın iki boyutu ortaya çıkmaktadır. Bunlar sonuç beklentisi ve öz-yeterlik beklentisidir. Bireyin davranışlarında oldukça önemli olan öz-yeterlik inançları dört kaynağa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar; a) benzer bir davranışı ilk elden tecrübe etme (tam ve doğru deneyimler), b) başkalarının aynı tür davranışlarını izleme fırsatı bulma (sosyal modeller), c) bir otorite tarafından

inandırılma (sözel ikna) ve d) bireyin kendi fizyolojik ve duygusal durumlarını algılama (fizyolojik ve duygusal durumlar)'dır (Bandura, 1995). Bandura'nın, özellikle öz-yeterlik algısının bireyin a) etkinlikleri seçimini, b) güçlükler karşısındaki sebatını, c) çabalarının düzeyini ve d) performansını etkilediği vurgulanmaktadır (akt: Aşkar ve Umay, 2001).

Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili en önemli kavramlardan biri *öğretmen öz-yeterlik algısı*dır. Öz-yeterlikle ilgili yapılan çalışmalarda en önemli alanlardan biri öğretmen öz-yeterlik algılarıdır (Bandura, 1997; Gibson & Dembo, 1986; Emmer & Hickmen, 1991; Soodak & Podel, 1998; Hoy & Woolfolk, 1993; Ross, 1992). Öğretmen öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin öğrencilerin performanslarını etkileme kapasitelerine veya görevlerini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterebilecekleri konusundaki algıları olarak tanımlanmaktadır (Aston, 1984; Atıcı, 2000).

Literatür incelendiğinde öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları üzerine pek çok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Cannon & Scharmann, 1996; Enochs & Riggs, 1990; Gibson & Dembo, 1984; Guskey & Passaro, 1994; Soodak & Podel, 1993; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990). Konuyla ilgili yurtdışı literatür incelendiğinde; öğretmenlerin öz-yeterlik algıları ile öğrenci başarısı (Alinder, 1995; Moore & Esselman, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2001), sınıf yönetimi ve zaman yönetimi stratejileri (Gibson & Dembo, 1984) vb konularda öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının incelendiği belirlenmiştir. Ülkemizde de son yıllarda öğretmen öz-yeterlik algısı konusunda yapılmış çalışmalarda sayıca bir artış olduğu görülmektedir (Ekici, 2005; Yavuzer & Koç, 2002; Yılmaz, Köseoğlu, Gerçek & Soran, 2004). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim döneminde almak zorunda oldukları öğretmenlik formasyon derslerinin öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisinin belirlenmesini ve bu dersleri almadan önce ve aldıktan sonra öğretmen öz-yeterlik algıları kişisel niteliklere göre farklılaşma gösterip göstermediğini inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysaki, ülkemizde öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim sürecinde almak zorunda oldukları derslerin her birinin amaçlarından biri öğretmenlerin yüksek düzeyde öğretmen öz-yeterlik algısına sahip olmalarına katkıda bulunmaktır diyebiliriz. Ülkemiz açısından oldukça önemli olan nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik uygulamaların geliştirilmesi ve istenilen seviyelere ulaşmasında öğretmenlik formasyon derslerinin rolü oldukça önemlidir. Çünkü öğretmenlerin görevlerini başarıyla yerine getirmeleri konusunda öz-yeterlik algıları, öğretmenlerin kendine güven duyması veya kendi yeterliklerini olumlu algılamaları ile öğrencilerin akademik başarısı ve motivasyonları arasında pozitif ilişkiler olduğu belirtilmektedir ki (Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001), bu niteliklerin gelişmesini de öğretmenlik formasyon derslerinin sağlayacağını söyleyebiliriz.

### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyindeki değişmeyi incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi nedir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyi sınıf yönetimi dersi almadan önce ve sınıf yönetimi dersi aldıktan sonra;
  - a) cinsiyete,
  - b) genel akademik başarı durumuna ve
  - c) mezun oldukları lise türüne göre, anlamlı farklılık göstermekte midir?

## 2.YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma deneme öncesi (pre-experimental) desenlerden tek gruplu ön-test-son-test modeline göre hazırlanmıştır (Karasar, 1991). Tek grup ön-test-son-test modelinde, gelişigüzel

seçilmiş bir gruba bağımsız değişken uygulanır. Hem deney öncesi (ön-test) hem de deney sonrası (son-test) ölçmeler uygulanır. Modelin simgesel görünümü aşağıdaki şekildedir:

$$\overline{G_1 \quad O_{1,1} \quad X \quad O_{1,2}} \text{ ' dir.}$$

G1: Araştırma grubu, O<sub>1,1</sub>: Birinci ölçme (ön-test), X:bağımsız değişken (eğitim faaliyeti), O<sub>1,2</sub>: ikinci ölçme (son-test)

Modelde O<sub>1,2</sub> > O<sub>1,1</sub> olması durumunda bunun X uygulamasından kaynaklandığı kabul edilir ve ona göre değerlendirme yapılır. Bu araştırmada da; sınıf yönetimi dersiyle öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarında oluşan değişmeyi incelemek amacıyla 91 öğrenciye dönemin başında “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına 12 hafta süresince haftada 4 saat olmak üzere toplam 48 saat sınıf yönetimi dersi eğitimi verilmiştir. Sınıf yönetimi dersi içeriği YÖK’ün Eğitim fakülteleri için belirlemiş olduğu içerik doğrultusunda belirlenmiştir. Dönem başında öğretmen adaylarına öntest olarak uygulanan öğretmen öz-yeterlik ölçeği dönemin sonunda son-test olarak uygulanmış ve iki ölçmede elde edilen öz-yeterlik algı puanları arasında bir fark olup olmadığı belirlenmiştir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesinin Elektronik ve Bilgisayar Öğretmenliği Bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinden toplam 91 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrenciler Şubat-Mayıs ayları arasında toplam 14 haftalık bir dönemde sınıf yönetimi dersine katılan öğrencilerdir.

Çalışma grubunun niteliklerine bakıldığında; 26’si (% 28.5) kız ve 65’i (%71.5) erkek öğretmen adayından oluşmaktadır. Genel akademik başarı durumuna göre; öğretmen adayları 2.00-2.99 ve 3.00-4.00 olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Bu gruplandırma yapılırken Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi başarı notu kriterleri dikkate alınmıştır (Teknik Eğitim Fakültesi, 2006:2). Buna göre öğretmen adaylarının 60’si (% 65.9) 2.00-2.99 arası genel akademik başarı durumuna sahipken, 31’i (%34.1) 3.00-4.00 arası genel akademik başarı durumuna sahiptirler. Genel akademik başarı durumu ifadesiyle öğretmen adaylarının sınıf yönetimi dersi alana kadar olan dönemdeki tüm derslerin ortalaması vurgulanmaktadır. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türüne göre; meslek lisesi ve Anadolu teknik lise mezunu oldukları belirlenmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının 74’ü (% 81.3) meslek lisesi mezunuyken, 17’si (%18.7) 3.00-4.00 Anadolu teknik lise mezunudur.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma, verilerinin toplanmasında Tschannen-Moran ve Hoy (2001) tarafından hazırlanmış olan “Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçeğin Türkçeye adaptasyonu, geçerlik ve güvenilirlik çalışması Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından yapılmıştır. Ölçek 9’lu Likert tipinde toplam 24 madde içermektedir. Öğrenci meşguliyeti boyutunda, öğretim stratejileri boyutunda ve sınıf yönetimi boyutunda 8’er madde yer almaktadır. Ölçeğin boyutlarından da anlaşıldığı gibi ölçek nitelikli bir öğretmende bulunması gereken temel boyutları içermektedir. Öğretmen adaylarının bu ölçekten alabilecekleri en yüksek puan 216.00 (24x9), en düşük puan 24.00 (24x1)’tür. Ölçeğin boyutlarından ise öğretmen adaylarının alabilecekleri en yüksek puan 72.00 (8x9) en düşük 8.00 (8x1)’dir. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden, öğrenci meşguliyeti boyutundan, öğretim stratejileri boyutundan ve sınıf yönetimi boyutundan öntest ve sontestten aldıkları puanların dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1 incelendiğinde; öğretmen adaylarının ön-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması X=162.72 ve son-testten aldıkları puanların aritmetik ortalaması X=167.71 olarak bulunmuştur. Oysa ölçeğe verilebilecek puanları bir çizelge üzerinde gösterirsek; ölçek ortalamasının 120 puan olduğu ve öğretmen adaylarının puanlarının ölçek ortalamasından oldukça yüksek olduğu ve “7 puan” düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir (Çizelge 1).

**Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeğinden Aldıkları Puanların Dağılımı**

Ölçeğin Boyutları	Gruplar	N	X
Ölçeğin Geneli (Toplam 24 madde)	Ön-test	91	162.72
	Son-test	91	167.71
Öğrenci Meşguliyeti (Toplam 8 madde)	Ön-test	91	53.25
	Son-test	91	55.00
Öğretim Stratejileri (Toplam 8 madde)	Ön-test	91	54.96
	Son-test	91	56.97
Sınıf Yönetimi (Toplam 8 madde)	Ön-test	91	50.50
	Son-test	91	55.73

Diğer taraftan ölçeğin boyutlarında da öğretmen adaylarının aldıkları puanların aritmetik ortalaması hem ön-testte hem de son-testte ölçeğin boyutlarına ait ortalamadan ( $X=40$ ) yüksek çıkmıştır. Tablo 1’de de görüldüğü gibi, ortalamaların  $X=50.50$  ile  $X=56.97$  arasında değiştiği ve bu ortalamanın ölçek ortalamasından oldukça yüksek olduğu ve “7 puan” düzeyinde yani iyi seviyede olduğu belirlenmiştir.

1	2	3	4	5	6	7	8	9 (puan)
24	48	72	96	120	144	168	192	216 (24 maddeye ait ölçeğin toplam puanı)
8	16	24	32	40	48	56	64	72 (8’er maddeli boyutlara ait toplam puan)

**Çizelge 1: Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği Puan Dağılımı**

Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .93 olarak bulunurken, öğrenci meşguliyeti boyutu için .82, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Bu araştırma kapsamında ölçeğin geneli için hesaplanan Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, .94 olarak bulunurken, öğrenci meşguliyeti boyutu için .84, öğretim stratejileri boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır.

### Dersin Yapısı

Bu çalışma 2006–2007 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Şubat-Mayıs ayları arasında toplam 14 haftalık bir dönemde sınıf yönetimi dersine katılan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir (14 haftanın 2 haftası dönem içi sınavlar için kullanıldığından araştırma toplam 12 haftalık bir dönemi kapsamaktadır). Öğrencilere dönemin başında araştırmacı tarafından ön-test olarak öğretmen öz-yeterlik ölçeği uygulanmıştır. Daha sonra dönem boyunca sınıf yönetimi dersi kapsamında anlatılacak olan konular hakkında öğrencilere bilgi verilmiş ve bu konular arasından öğrencilerin kendi tercihlerine göre konular seçmeleri istenmiştir. İlerleyen haftalarda dersin bir bölümünde öğretim elemanı o haftaya ait konu hakkında teorik bilgileri anlattıktan sonra, dersin kalan süresinde ise, o haftadaki konuyu seçmiş olan öğrencilerin konunun sınıf içi uygulama örneklerini göstermeleri sağlanmıştır. Her dersin sonunda o hafta anlatılan konunun önemli noktaları değerlendirildiği bir tartışma ortamı oluşturulduktan sonra ders bitirilmiştir. Bu kapsamda dönem boyunca öğretmen adaylarının aktif olduğu ders içi faaliyetlere yer verilerek konular anlatılmıştır. Çalışma süresince araştırmacı sınıfta yer almamıştır. Dönem sonunda da araştırmacı tarafından öğretmen öz-yeterlik ölçeği son-test olarak yeniden uygulanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Sınıf yönetimi dersi alan öğretmen adaylarının ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öz-yeterlik algı düzeylerinin ön-test ve son-test puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımlı t-testi uygulanmıştır. Ayrıca etki büyüklüğü ( $\eta^2$ ) korelasyon katsayısı hesaplanmıştır

(Büyüköztürk, 2007). Diğer taraftan ön-testte ve son-testte ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının cinsiyet, genel akademik başarı ve mezun oldukları lise türüne göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız t-testi uygulanmıştır.

### 3.BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın amaçları yönünde elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir (  $t_{(90)} = 2.17, p<0.05$ ). Bu farklılığın son-test lehine bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin alt boyutlarından da aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu kapsamda öğrenci meşguliyeti boyutunda (  $t_{(90)} = 1.95, p<0.05$ ), öğretim stratejileri boyutunda (  $t_{(90)} = 2.43, p<0.05$ ) ve sınıf yönetimi boyutunda da (  $t_{(90)} = 1.27, p<0.05$ ) son-test lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Belirlenen sonuçlara göre, öğretmen adaylarının nitelikli öğretmen olabilmek için almak zorunda oldukları sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin olumlu yönde değişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Bu noktada etki büyüklüklerine ( $\eta^2$ ) bakıldığında; uygulanan sınıf yönetimi dersine ilişkin etki büyüklük değerlerinin ölçeğin genelinde ( $\eta^2 = .025$ ), öğrenci meşguliyeti boyutunda ( $\eta^2 = .020$ ), öğretim stratejileri boyutunda ( $\eta^2 = .031$ ) ve sınıf yönetimi boyutunda ( $\eta^2 = .008$ ) olduğu belirlenmiştir. Bu da küçük ve orta arası bir karşılığı ifade etmektedir. Çünkü etki büyüklüğü 0.01, 0.06 ve 0.14 olarak sırasıyla küçük, orta ve büyük olarak tanımlanmıştır (Köklü, Büyüköztürk ve Bökeoğlu, 2006:171-172; Gren, Salkind & Akey, 2000:159).

Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (ön-test  $X= 162.72$  ve son-test  $X=167.71$ ) ölçek ortalamasından ( $X= 120.00$ ) yüksek olduğu belirlenirken, öğrenci meşguliyeti boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (ön-test  $X= 53.25$  ve son-test  $X=55.00$ ) bu boyuta ait ölçek ortalamasından ( $X= 40.00$ ) yüksek olduğu, öğretim stratejileri boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (ön-test  $X= 54.96$  ve son-test  $X=56.97$ ) bu boyuta ait ölçek ortalamasından ( $X= 40.00$ ) yüksek olduğu ve sınıf yönetimi boyutundan aldıkları puanların aritmetik ortalamasının (ön-test  $X= 50.50$  ve son-test  $X=55.73$ ) bu boyuta ait ölçek ortalamasından ( $X= 40.00$ ) yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu puan değerlerine göre öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinin ölçeğin genelinde ve alt boyutlarında hem ön-testte hem de son-testte iyi düzeyde olduğu söylenebilir.

**Tablo 2:Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik Algı Düzeyine Ait Ön-test ve Son-test Puanlarının Bağımlı Gruplar t- Testi ile Karşılaştırılması**

Ölçeğin Boyutları	Gruplar	N	X	ss	sd	t	p	$\eta^2$
Ölçeğin Geneli	Ön-test	91	162.72	21.40	90	2.17	.03*	.025
	Son-test	91	167.71	21.64				
Öğrenci Meşguliyeti	Ön-test	91	53.25	7.98	90	1.95	.05*	.020
	Son-test	91	55.00	7.34				
Öğretim Stratejileri	Ön-test	91	54.96	8.06	90	2.43	.01*	.031
	Son-test	91	56.97	7.26				
Sınıf Yönetimi	Ön-test	91	50.50	8.60	90	1.27	.02*	.008
	Son-test	91	55.73	8.81				

\* $p<0.05$

Tablo 3'de öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının cinsiyete göre farklılığının bağımsız t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; kız öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile erkek öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

olmadığı tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(89)} = .02$ ,  $p < 0.05$  ve son-test= $t_{(89)} = .02$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinde belirlenen bu bulgu ölçeğin boyutlarında da tespit edilmiştir.

**Tablo 3:Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre Öğretmen Öz-yeterlik Algı Düzeyleri**

Ölçeğin Boyutları	Gruplar	Cinsiyet	N	X	ss	sd	t	p
Ölçeğin Genel	Ön-test	Kız	26	162.89	19.61	89	.02	.98
		Erkek	65	162.69	22.22			
	Son-test	Kız	26	167.80	16.55	89	.02	.97
		Erkek	65	167.67	23.48			
Öğrenci Meşguliyeti	Ön-test	Kız	26	53.19	8.08	89	.04	.96
		Erkek	65	53.27	8.01			
	Son-test	Kız	26	55.07	5.77	89	.06	.95
		Erkek	65	54.96	7.92			
Öğretim Stratejileri	Ön-test	Kız	26	54.57	7.53	89	.29	.77
		Erkek	65	55.12	8.31			
	Son-test	Kız	26	56.15	6.29	89	.68	.49
		Erkek	65	57.30	7.63			
Sınıf Yönetimi	Ön-test	Kız	26	55.03	6.70	89	.22	.71
		Erkek	65	54.29	8.31			
	Son-test	Kız	26	56.57	6.62	89	.06	.56
		Erkek	65	55.40	9.58			

Tablo 4'te öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının genel akademik başarı durumuna (2.00–2.99 ve 3.00–4.00) göre farklılığının bağımsız t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; genel başarı durumu 2.00–2.99 arasında olan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile genel başarı durumu 3.00–4.00 arasında olan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(89)} = .38$ ,  $p < 0.05$ , son-test= $t_{(89)} = .34$ ,  $p < 0.05$ ). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinde belirlenen bu bulgu ölçeğin boyutlarında da tespit edilmiştir.

**Tablo 4:Öğretmen Adaylarının Genel Akademik Başarı Durumuna Göre Öğretmen Öz-yeterlik Algı Düzeyleri**

Ölçeğin Boyutları	Gruplar	Başarı*	N	X	ss	sd	t	p
Ölçeğin Genel	Ön-test	2.00–2.99	60	162.08	19.94	89	.38	.70
		3.00–4.00	31	163.93	24.68			
	Son-test	2.00–2.99	60	168.35	19.54	89	.34	.73
		3.00–4.00	31	166.66	25.93			
Öğrenci Meşguliyeti	Ön-test	2.00–2.99	60	52.56	7.78	89	1.13	.26
		3.00–4.00	31	54.60	8.47			
	Son-test	2.00–2.99	60	54.96	6.66	89	.06	.95
		3.00–4.00	31	55.06	8.77			
Öğretim Stratejileri	Ön-test	2.00–2.99	60	54.81	8.00	89	.17	.86
		3.00–4.00	31	55.13	8.39			
	Son-test	2.00–2.99	60	57.50	6.48	89	.15	.37
		3.00–4.00	31	56.03	8.73			
Sınıf Yönetimi	Ön-test	2.00–2.99	60	54.70	7.59	89	.25	.79
		3.00–4.00	31	54.20	10.58			
	Son-test	2.00–2.99	60	55.80	8.27	89	.24	.87
		3.00–4.00	31	55.56	10.06			

\*0.00–0.99 ve 1.00–1.99 genel akademik başarı gruplarında hiçbir öğrenci yer almadığından değerlendirmede dikkate alınmamıştır.

Tablo 5'te öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine ait ön-test ve son-test puanlarının mezun oldukları lise türüne (meslek lisesi ve Anadolu teknik lise) göre farklılığının bağımsız t-testi ile karşılaştırılması incelendiğinde; meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri ile Anadolu teknik liseden mezun olan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyleri arasında hem sınıf yönetimi dersini almadan önce uygulanan ön-testte hem de sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra uygulanan son-testte istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (ön-test= $t_{(89)} = .62$ ,  $p < 0.05$ , son-test= $t_{(89)} = .04$ ,

$p < 0.05$ ). Öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinde belirlenen bu bulgu ölçeğin boyutlarında da tespit edilmiştir.

**Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Lise Türüne Göre Öğretmen Öz-yeterlik Algı Düzeyleri**

Ölçeğin Boyutları	Gruplar	Lise Türü	N	X	ss	Sd	t	P
Ölçeğin Geneli	Ön-test	Meslek Lisesi	74	162.05	21.70	89	.62	.53
		Anadolu Teknik Lise	17	165.64	20.39			
	Son-test	Meslek Lisesi	74	167.66	22.81	89	.04	.96
		Anadolu Teknik Lise	17	167.94	16.13			
Öğrenci Meşguliyeti	Ön-test	Meslek Lisesi	74	53.43	8.03	89	.44	.65
		Anadolu Teknik Lise	17	52.47	7.96			
	Son-test	Meslek Lisesi	74	55.00	7.82	89	.19	.73
		Anadolu Teknik Lise	17	57.30	4.92			
Öğretim Stratejileri	Ön-test	Meslek Lisesi	74	54.31	8.02	89	1.63	.10
		Anadolu Teknik Lise	17	57.82	7.82			
	Son-test	Meslek Lisesi	74	57.06	7.43	89	.24	.80
		Anadolu Teknik Lise	17	56.58	6.67			
Sınıf Yönetimi	Ön-test	Meslek Lisesi	74	54.31	8.65	89	.44	.65
		Anadolu Teknik Lise	17	55.35	8.59			
	Son-test	Meslek Lisesi	74	55.59	9.16	89	.31	.75
		Anadolu Teknik Lise	17	56.58	7.33			

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Öğretmen adaylarının nitelikli öğretmenler olarak yetişebilmeleri yönünde almak zorunda oldukları öğretmenlik formasyon derslerinden biri sınıf yönetimi dersi (YÖK, 1998a; YÖK, 1998b; YÖK, 2007). Dolayısıyla bu ders öğretmen adaylarına etkili sınıf yönetimi becerileri kazandırabilmeyi amaçlamaktadır. Öğretmenlerin etkili sınıf yönetimi becerileri kazanabilmelerinde etkili olan faktörlerden biri de öğretmen öz-yeterliğidir. Bu noktada öğretmen öz-yeterliği hem sınıf yönetimi becerilerini etkilemekte hem de sınıf yönetimi becerilerinden etkilenmektedir. Çünkü yapılan araştırmalarda öğretmen öz-yeterliğinin öğretmenlerin sınıf yönetiminde kullandıkları yaklaşımlarıyla ve becerileriyle ilişkili olduğu vurgulanmaktadır (Gibson & Dembo, 1984; Henson, 2001; Savran ve Çakıroğlu, 2003; Woolfolk & Hoy, 1990). Bu nedenle sınıf yönetimi becerileri kazandırmayı amaçlayan sınıf yönetimi dersinin, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerine etkisinin araştırılması ve sınıf yönetimi dersiyle öğretmen öz-yeterliğinin birbiriyle etkileşiminin belirlenmesi açısından bu araştırma bulgularıyla alana önemli katkılarda bulunulacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin genelinden ve boyutlarından aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında son-test lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının ön-test sonucu öğretmen öz-yeterlik algı puanı  $X = 162,72$  olarak tespit edilirken, son-testte  $X = 167,71$  olarak tespit edilmiştir ki, bu puanlar ölçek ortalamasından ( $X = 120,00$ ) yüksektir. Belirlenen bu puanlar öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı puanlarının iyi düzeyde olduğunu ve sınıf yönetimi dersini aldıktan sonra olumlu yönde değiştiğini ifade etmektedir. Ancak öğretmen öz-yeterlik algısının olumlu yönde değişmesinde etkili olan pek çok faktörden biri olan sınıf yönetimi dersinin etkisinin ne kadar olduğunu istatistiksel açıdan belirlemek amacıyla etki büyüklüklerine ( $\eta^2$ ) bakılmıştır. Uygulanan sınıf yönetimi dersine ilişkin etki büyüklük değerinin ölçeğin genelinde .025 ölçeğin boyutlarında ise .008 ile .031 arasında değiştiği belirlenmiştir. Gren, Salkind ve Akey (2000) tarafından sunulan ölçütlere göre bu değerler küçük ve orta düzey arasındadır. Böylece araştırmada öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerindeki olumlu değişimin en fazla % 2.5'inin uygulanan sınıf yönetimi dersinden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bulgudan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinde gerçekleşen olumlu değişimin yaklaşık % 97.5'inin uygulanan sınıf yönetimi dersinin dışındaki nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

Diğer taraftan araştırmada hem ön-test hem de son-testte elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında



cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir (Akbaş ve Çelikkaleli, 2006; Arsal, 2006; Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone, 2005; Özçelik ve Kurt, 2007). Ancak yapılan bazı araştırmalarda ise, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir (Britner & Pajares, 2006; Ekici, 2005; Yaman, Koray ve Altunçekiç, 2004). Araştırma sonuçlarındaki bu farklılığın araştırmaların niteliklerinden kaynaklanabileceği düşünülebilir.

Yapılan çalışmalarda akademik başarı ile öz-yeterlik inancı arasında pozitif bir ilişkinin olduğu belirtilmektedir (Hampton & Mason, 2003; Zajacova, Lynche & Espenshade, 2005). Ancak bu araştırmada hem ön-test hem de son-testte elde edilen sonuçlara göre; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının genel akademik başarı durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmada hem ön-test hem de son-testte elde edilen diğer bir sonuca göre ise; öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının mezun oldukları lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuç Yaman, Koray & Altunçekiç (2004)'in ve Alabay (2006)'ın yaptıkları araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, bir ülkenin ekonomik, kültürel ve sosyal yönden kalkınmışlık göstergesi, mevcut eğitim sisteminin çağın değişen koşullarına uygunluğuna bağlıdır. Dolayısıyla, bu sistemde öğretmenler eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarının başında gelmektedir (Ayvacı ve Bacanak, 2004). Eğitim ve öğretimde hedefler ne kadar iyi belirlenirse belirlensin, dersin içeriği ne kadar işlevsel seçilip organize edilirse edilsin, ilgili hedefler uygun niteliklere sahip öğretmenler tarafından öğrencilerde davranış olarak ortaya çıkartılmaya çalışılmadıkça, eğitimden beklenen sonucun alınması mümkün değildir (Sünbül, 2001). Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim döneminde almaları gereken öğretmenlik formasyon derslerinin önemi göz ardı edilmemelidir. Derslerde öğretmen adaylarına nitelikli yetiştirmeleri yönünde fırsatlar sağlayan eğitim-öğretim ortamları oluşturulmalıdır. Ayrıca öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları belirli zamanlarda (örneğin: her dönemin başında ve sonunda) değerlendirilerek, öğretmen adaylarına bilgi verilmeli ve olumsuz boyutlar değerlendirilerek, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik düzeylerinin yükseltilebilmesi yönünde uygulamalara yer verilmelidir. Dolayısıyla yapılan araştırmalarda da, öğretmen öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin uygun öğretim tekniklerini seçme, öğrencilerde yüksek başarı sağlama, öğrencilerle etkili iletişim kurma vb. konularında daha başarılı ve istekli olacakları ifade edilmektedir (Anderson, Dragsted, Evans & Sorensen, 2004; Appleton & Kindt, 2002; Czerniak & Lumpe, 1996; Guskey, 1988).

Bu araştırma sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki araştırma önerileri sunulabilir:

1. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerine etki eden faktörler incelenebilir.
2. Formasyon grubu derslerinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerine etkisinin incelendiği bir araştırma hazırlanabilir.
3. Elektronik ve bilgisayar öğretmen adaylarıyla yapılan bu araştırma farklı branşlardaki öğretmen adaylarıyla da yapılabilir. Böylece elde edilen sonuçların karşılaştırılması sağlanabilir.

#### KAYNAKLAR

- Akbaş, A. ve Çelikkaleli, Ö. (2006). Sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 98-110.
- Alabay, E. (2006). İlköğretim okulöncesi öğretmen adaylarının fen ile ilgili öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1).
- Alinder, R. M. (1994). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.

- Anderson, A. M., Dragsted, S., Evans, R. H. & Sorensen, H. (2004). The relationship between changes in teachers' self-efficacy beliefs and the science teaching environment of Danish first-year elementary teachers. *Journal of Science Teacher Education*, 15, 25-38.
- Appleton, K. & Kindt, I. (2002). Beginning elementary teachers' development as teachers of science. *Journal of Science Teacher Education*, 21, 155-168.
- Arsal, Z. (2006). *Self-efficacy beliefs of teacher candidates on using a computer in teaching*. Paper Presented at the annual meeting of the 6th International Educational Technologies Conference, Cyprus.
- Aston, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, 35(5), 28-32.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1-8.
- Atıcı, M. (2000). *İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye' de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi*. 11.03.2002 tarihinde www.yok.gov.tr/ egfak/meral.htm. adresinden alınmıştır.
- Ayvacı, H, Ş ve Bacanak, A. (2004). İnteraktif öğretim tekniklerinin öğretmen eğitiminde kullanılma düzeyi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14, 150-161.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Britner, S. L. & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Cannon, J. R. & Scharmann, L. C. (1996). Influence of a Cooperative Early Field Experience On Preservice Elementary Teachers' Science Self- Efficacy. *Science Education*, 80, 419-436.
- Celep, C. (2000). The correlation of the factors: The prospective teachers' sense of efficacy, belief and attitudes about student control. *National FORUM of Educational Administration and Supervision Journal*. 17 (4), 99-112. Eric Document Reproduction Service ED 452 179.
- Celep, C. (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education*, 41 (1), 49-58.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Bone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14 (1), 31-40.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim*, 30 (137), 74-81.
- Ekici, G. (2005). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik inançlarını etkileyen faktörler*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Emmer, E. & Hickmen, J. (1991). Teacher efficacy in classroom management and discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 755-765.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument. A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90 (8), 694-706.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Erden, M. (2001). *Sınıf yönetimi*. İstanbul: Alkim Yayınevi.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B. & McArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific Studies of Reading*, 5(2), 177-203.
- Green, S., Salkind, N. & Akey, T. (2000). *Using SPSS for windows. Analyzing and understanding data*. New Jersey: PracticeHall.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63-69.
- Guskey, T. R. & Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, 627-643.
- Hampton, N. Z. & Mason, E. (2003). Learning disabilities, gender, sources of efficacy, self-efficacy beliefs and academic achievement in high school students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112.
- Henson, R. K. (2001). *Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA.

- Hoy, W. K. & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Sanem Matbaacılık San ve Tic. A.Ş.
- Köklü, N. Büyükoztürk, Ş. ve Bökeoğlu, Ö. Ç. (2006). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pegem-A yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (1993). *Öğretmen yetiştirme ( Programları ve Uygulamaları)*. Ankara: Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Matbaası.
- Lemlech, K. J.(1998). *Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers*. New York: Longman.
- Moore, W. & Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Özçelik, H. ve Kurt, A. A. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin bilgisayar özyeterlilikleri: Balıkesir örneği. *Elementary Education Online*, 6(3), 441-451.
- Reed, D. (1989). Student teacher problems with classroom discipline: Implication for program development. *Action in Education*, 11(3), 59-65.
- Rickman, L. & Hollowell, J. (1981). Some causes of student teacher failure. *Improving College and University Teaching*, 29(4), 176-179.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51- 65.
- Savran, A. & Çakıroğlu, J. (2003). Differences Between elementary and secondary preservice science teachers' perceived efficacy beliefs and their classroom management beliefs. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 2(4), 3.
- Soodak, L. C. & Podell, D. M. (1998). Teacher efficacy and the vulnerability of the difficult-to-teach student. *Advances in Research on Teaching*, 7, 75-109.
- Sünbül, A. M. (2001). Bir meslek olarak öğretmenlik. (edit. Özcan Demirel ve Zeki Kaya). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem-A Yayıncılık.
- Tekışık, H. H. (1997). Öğretmenler günü ve öğretmenlik mesleğinin durumu. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 237, 1-2.
- Teknik Eğitim Fakültesi (TEF). (2006). *Eğitim-öğretim rehberi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Tanıtım ve Yayın Müdürlüğü.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17 (7), 783-805.
- Wesley, D. & Vocke, D. (1992). *Classroom discipline and teacher education*. Paper presented at the annual meeting of the Association of the Teacher Educators, Orlando, FL. ( Eric Document Reproduction Service No: ED: 341 690).
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B. & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching and Teacher Education*, 6(2): 137-148.
- Yaman, S., Koray, Ö.C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3),355-364.
- Yavuzer, Y. ve Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerine bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 35-43.
- Yılmaz, M., Köseğlu, P. Gerçek, C. ve Soran, H. (2004). Yabancı dilde hazırlanan bir öğretmen öz-yeterlik ölçeğinin Türkiye'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 260-267.
- YÖK (1998a). T. C. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara.
- YÖK (1998b). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. Ankara.
- YÖK (2007). Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982- 2007) raporu. Ankara.
- Zajacova, A., Lynche, S.M. & Espenshade,T.J. (2005).Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677-706.
- Zimmerman, B. J. (Eds.) (1995). *Self-efficacy and educational development. Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

### EXTENDED ABSTRACT

Although being a teacher is a very old field of study, it is pretty new that it found acceptance as a profession. Even today many people believes that individuals who have some knowledge and skills about a certain subject can be teachers, but teaching profession knowledge became important with

emerging and developing of education as a science and it arose that individuals need specific knowledge and skills to be teachers (Erden, 1998). On this basis, teacher candidates who study in the education faculties must take general knowledge, subject matter knowledge and teaching profession knowledge courses (Küçükahmet, 1993). Teaching profession knowledge courses were reorganized when Turkish Council of Education reconstructed them. Credits of teaching profession knowledge courses were raised from 21 to 36 and teaching periods to 48 hours totally. One of these lessons is classroom management. Classroom management course is taught 2 hours theoretical + 2 hours practical in a week. Classroom management means administration of classroom atmosphere like an orchestra (Lemlech, 1998).

In many studies conducted in this field, it is asserted that teachers feel that they were trained in classroom management field insufficiently during their preservice training (Reed, 1989; Rickman, Hollowell, 1981; Wesley & Vocke, 1992). Researches conducted in recent years show that effective classroom management is the most important factor which affects performance of students. In spite of those findings, it is hard to say that the matter of classroom management is not given necessary importance in teacher training programs (Erden, 2001).

When the close relation between effective classroom management and success of students, job satisfaction of the teacher, development of self efficacy etc. is considered, it is fairly important that teachers have necessary knowledge, skill and qualities about classroom management. One of the most important concepts followed within the context of related qualities is self efficacy. Self-efficacy is one of the key concepts stressed in Bandura's Social Learning Theory (Social Cognitive Theory) (Bandura, 1977). Bandura describes self efficacy as a quality, which is effective on forming behaviors and "people's beliefs about their capabilities for organizing necessary efficiencies and doing them properly to produce designated levels of performance" (Bandura, 1997; Zimmerman, 1995). One of the most important concepts about self efficacy is teacher self efficacy belief. Teacher self efficacy belief is described as beliefs of teachers about their ability to show necessary behaviors to affect performance of students or perform their duties successfully (Aston, 1984; Atıcı, 2000).

When the studies conducted by now was investigated, there is no study analyzing the effect of teacher training courses, which teacher candidates should take in the period of preservice training, on the level of teacher self efficacy belief and whether their teacher self efficacy beliefs change or not between after and before they took these courses depending on personal qualities. However, one of the aims for each lesson which teachers should take during their in-service training in our country make contribution to teacher's teacher self efficacy beliefs to be on high level, because there are so positive relations (Graham, Harris, Fink & McArthur, 2001), between teacher's self efficacy beliefs about performing their duties successfully, teachers' feeling self confidence or perceiving their own efficacy positively and academic achievement, motivations and efficacies of students that we can say that these courses provides the development of these qualities.

The aim of this research is to analyses the change on the level of teacher self efficacy perception of teacher candidates who take classroom management course. An experimental research was conducted for this aim. Single group pretest-posttest experimentation model was applied in the experimental research. While collecting data during this research, "Teacher Self Efficacy Scale" prepared by Tschannen-Moran & Hoy (2001) was used. Turkish adaptation of this device was done by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). The scale includes 24 points on a 9 item Likert type. Eight each points take place on the dimensions of student engagement, instructional strategies and classroom management. Cronbach Alpha Coefficient of Reliability calculated for the overall of device is found .94. The pretest, applied to teacher candidates who had attended classroom management course for 12 weeks, was applied again as posttest. Arithmetic mean, dependent t-test and independent t-test were applied for analyzing data. Effect sizes correlation coefficient was also calculated.

It will be absolutely beneficial for teacher candidates that they get true experiences, and classroom management course is the primary course which these conditions are provided. At the end of this research, it was determined that teacher candidates' teacher self efficacy perception level after and before they took courses changed positively, so the experiences gained on the basis of classroom

management course are said to be effective on development of teacher self efficacy. In addition to this, it was determined that teacher candidates' self efficacy perceptions changed positively on the dimensions of student business, instruction strategies and classroom management which forms the dimensions of self efficacy device. It can be perceived that classroom management course has an important effect on development of self efficacy at this condition.

In addition, it was stated in the conducted researches that personal qualities are effective on the self efficacy level of teacher candidates, so it was determined on this basis that self efficacy depends on sex, class, income levels etc. (Ekici, 2005). On the other hand, the study demonstrated no statistically significant gender, general academic achievement levels and high school type they graduated differences in the teacher sense of self efficacy levels of preservice teachers'. Also, classroom management lesson was effective on teacher self-efficacy beliefs of teacher candidates ( $\eta^2=.025$ ).

Teachers are one of the most important components in the process of education-instruction. That's why teacher training courses, which teachers need to take in their preservice training period, should be minded. In the lessons, education-instruction atmosphere which provides chances for the well-qualified development of teacher candidates should be developed. Feedback should be given to teacher candidates and negative dimensions should be evaluated by evaluating teacher self efficacy beliefs of teacher candidates at stated times (ex: beginning and end of the term). In addition, this research conducted with electronic and computer teacher candidates can be conducted with teachers in other branches.