

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Soner Mehmet ÖZDEMİR

Bu araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyete, öğrenim görülen üniversiteye, öğretim biçimine, mezun olunan liseye, bölümü tercih sırasına, tercih nedenine ve öğretmenliğe yönelik tutuma göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 223 sınıf öğretmeni adayı oluşturmuştur. Çalışmada veriler “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın sonuçları, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin bazı boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim görülen branşı tercih sırası, tercih nedeni ve öğretmenlik yapmaya istekli olmaya yönelik tutum değişkenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiğini, buna karşılık öğrenim görülen üniversite, öğretim biçimi ve mezun olunan lise değişkenlerinin ise öz-yeterlik inançlarında anlamlı bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Çalışma sonunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının artırılması için hizmet öncesi eğitim sürecinde kuramsal ve uygulamalı derslerde öğretim sürecini etkili biçimde planlama, uygulama ve değerlendirmeye yönelik bilgi ve becerilerin yanı sıra, öğretmen adaylarına alanlarına ve öğretmenlik mesleğine ilişkin olumlu tutum ve anlayışların kazandırılması gerektiği önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öz-yeterlik inancı, öğretmen yetiştirme, sınıf öğretmenleri

An Investigation of Prospective Primary Teachers' Self-Efficacy Beliefs Regarding Teaching Process in Terms of Certain Variables

This study was intended to determine prospective primary school teachers' self-efficacy beliefs related to their pre-service learning based on various factors such as gender, university, education type, orders and reasons of preference the program that enrolled and their attitudes towards teaching profession. In the present study, survey method was used and data were gathered through an instrument developed by the researcher. The sample consisted of 223 senior prospective primary teachers who enrolled in three different teacher education institutions including Hacettepe, Gazi and Kirikkale Universities in spring 2006. Participants rated their level of self-efficacy beliefs on a 5-Likert type scale, ranging from strongly agree to strongly disagree. The results of the study revealed that these pre-service teachers' self-efficacy beliefs differed with respect to their gender, their orders and reasons of preference the program that enrolled and their attitudes towards teaching profession as well. On the other hand, their universities, the education types (day time/night time) that they attended and type of high school they graduated from had no significant effect over these prospective primary teachers' self-efficacy beliefs.

Keywords: Self-efficacy beliefs, pre-service teacher training, classroom teachers

Öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve deneyim bakımından kendilerini algılama ve kendilerini yargılama biçimi, meslek yaşamları boyunca etkili öğretim hizmeti vermelerinde ve karşılaştıkları pedagojik zorluklarla baş edebilmelerinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının mesleki açıdan kendilerini yeterli hissetme durumları son zamanlarda üzerinde oldukça fazla durulan konulardan biridir ve bunun için “öz-yeterlik inancı ya da öz-yeterlik algısı” kavramları kullanılmaktadır.

“Öz-yeterlik inancı” kavramını ilk ortaya atan Albert Bandura’dır. Bandura (1986) “Sosyal Öğrenme Kuramı” (Social Learning Theory) içinde “algılanan öz-yeterlik” (*Perceived Self-Efficacy*) olarak ifade ettiği, öz-yeterlik inancını şu şekilde tanımlamaktadır: “Öz-yeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargıdır.” Başka bir deyişle, öz-yeterlik bir kimsenin belirli bir durumda ya da sorun karşısında (örneğin, bir sınav, bir görüşme, bir yarışma, ya da bir ders verme gibi) başarılı olup olmayacağına ya da bununla nasıl başa çıkacağına ilişkin kişisel görüşünü/inancını oluşturur (Tuckman, 1991). Bandura (1994), bireylerin sahip oldukları öz-yeterlik inançlarını, belirli durumlarda nasıl hissedeceklerini, nasıl düşüneceklerini, nasıl davranacaklarını ve kendilerini nasıl motive edeceklerini belirleyen unsurlardan biri olarak görmektedir. Bandura, güçlü bir öz-yeterlik hissini bireylerin başarısını ve mutluluğunu çeşitli şekillerde geliştireceğine inanmaktadır. Bandura (1997) öz-yeterlik teorisini iki faktör üzerine temellendirmiştir. Bunlar; bir işin üstesinden gelmeye ilişkin kişisel inanç olan öz-yeterlik (self-efficacy) ve bir işin ya da etkinliğin sonucu ile ilgili inanç olan sonuç beklentisidir (outcome expectancy).

Bandura’ya (1995) göre, bir bireyin öz-yeterlik inancı dört bilgi kaynağından etkilenmektedir. Bunlar; (1) tam/doğru deneyimler (mastery experiences), (2) dolaylı deneyimler/yaşantılar (vicarious experiences), (3) sosyal ikna (social persuasion) ve (4) fizyolojik ve duygusal durum (psychological and emotional states). Bandura (1986) öz-yeterlik üzerindeki en güçlü etkinin doğrudan yaşantılar olduğunu belirtmektedir. Burada, davranışın ya da işin başarılı biçimde gerçekleştirilmesi, kişinin söz konusu davranışa veya işe yönelik öz-yeterliğinin artmasına katkı sağlar. İkinci güçlü etki ise dolaylı yaşantılardır ki, bu başka kişilerin bir işi/durumu başarılı biçimde gerçekleştirmeye yönelik görünmeleridir. Üçüncü etki kaynağı, sözel iknadır. Eğer kişiyi ikna edici sözler gerçekçi olursa, bu durum kişinin başarılı olmaya ilişkin olası çabalarını destekleyebilir. Son etki kaynağı ise, stres, yorgunluk vb. gibi fizyolojik ve duygusal durumların bireyin öz-yeterlik inancını etkileyebileceğidir. Bandura, ayrıca öz-yeterlik inancının kişide

olumlu veya olumsuz duygular doğuracağını ileri sürmektedir. Yani, bireyin bir işin üstesinden gelmeye yönelik olarak düşünmesi, ondan hoşlanma, memnuniyet duyma gibi iyi duygular üretirken, başarısızlık beklentisi ise kaygı ya da stres gibi kötü duygulara yol açmaktadır. Bu duygular kişinin performansını da olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir.

Öz-yeterlik inancı kavramı davranış bilimleri alanında çalışma yapan araştırmacıların birçoğu tarafından ilgi çekici bulunmuş ve son yıllarda bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır. Psikoloji ve sosyoloji gibi davranış bilimlerinden biri olan eğitim alanında da özellikle öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin çeşitli derslerde veya belirli durumlarda karşılaştıkları sorunların üstesinden gelip gelemeyecekleri ya da başarılı olup olamayacaklarına ilişkin kişisel görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik çok sayıda çalışma yapılmış ve yapılmaktadır.

Öğretmen ve Öğretmen Adayı Öz-Yeterlik İnancı

Bireylerin bir sorunun üstesinden gelmede veya bir işi başarmaya yönelik kişisel değerlendirmeleri olan öz-yeterlik inancı, eğitim süreçlerinde de belirli yeterliklerin ya da davranışların nasıl algılandığına ilişkin önemli ipuçları verebilir. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının nitelikli biçimde öğretim yapmasında ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunların üstesinden gelmede kendi yeteneklerine ve becerilerine ilişkin kişisel yargıları önemli rol oynamaktadır.

Tschannen-Moran ve diğerleri (1998), öğretmen öz-yeterlik kavramını iki ana kaynağa dayandırmaktadır. Bunlardan ilki, Amerikan RAND şirketi araştırmacılarının yapmış olduğu çalışma, diğeri ise Bandura'nın çalışmasıdır. RAND araştırmacıları tarafından yapılan çalışmada, öğretmen öz-yeterlik inancını ölçmek amacıyla geliştirilen ölçekte iki boyut belirlenmiştir. Bunlardan ilki, “çevresel etkenlerin öğretmenlere göre öğrencilerin motivasyonu, başarısı ve performansı üzerinde daha fazla etkiye sahip olup olmadığına ilişkin öğretmen inancını” (genel öğretim yeterliği), diğeri ise, “bir öğretmenin kişisel ve mesleki becerileri ve çabaları sonucunda en zor ve öğrenme motivasyonu en düşük öğrencilere bile ulaşabileceğine dair güvenini” (kişisel öğretim yeterliği) ölçmektedir (Utley ve diğerleri, 2005). Bu çalışmanın yanısıra, Gibson ve Dembo'nun (1984), Dembo ve Gibson'ın (1985) ve Ashton'ın (1985) öğretmenlerin öz-yeterlikleri üzerine geliştirdikleri ölçekler uygulanmıştır (Akt. Wertheim ve Leyser, 2002). Ayrıca, Tschannen-Moran ve Hoy (2001) öğretmen öz-yeterliğini ölçmek için üç boyutlu bir ölçek geliştirmişlerdir (Friedman ve Kass, 2002).

Bu ve benzeri çalışmalar, gerek öğretmenlerin gerekse de öğretmen adaylarının öğretim sürecinin ve öğretmenlik mesleğinin çeşitli boyutlarına ilişkin yeterlik algılarını ya da öz-yeterlik inançlarını ortaya koyma yönünde önemli bulgular sağlamıştır. Bandura'ya (1997) göre, bir öğretmenin öz-yeterlik algısı, onun konu alanıyla ilgili bilgisi ve öğretme yeterliğinden daha fazla şeyi ifade etmektedir. Bandura, öğretmenin etkililiğinin kısmen sınıf yönetimini sürdürmedeki öz-yeterlik inancıyla belirlendiğini belirtmektedir. Tschannen-Moran ve diğerleri (1998) ise öğretmen öz-yeterliğini, “bir öğretmenin belirli bir konuda bir öğretim işini/çalışmasını başarıyla gerçekleştirmek için gerekli olan etkinlikleri organize etme ve uygulama kapasitesine ilişkin inancı” olarak görmektedir. Cherniss (1993) tarafından yapılan çalışmada elde edilen verilere dayalı olarak öğretmen öz-yeterliğiyle ilgili şu yeni tanım oluşturulmuştur: “*Öğretmen öz-yeterliği öğretmenin (a) gerekli mesleki görevleri yerine getirme ve öğrencileri eğitme ve öğretme sürecinde yer alan ilişkileri düzenleme, (b) kurumsal işleri yerine getirme, kurumun bir parçası olma ve kurumun sosyal ve politik süreçlerini yerine getirme becerilerine ilişkin algısıdır*”. Cherniss, bu üç boyutlu öğretmen öz-yeterlik modelinin öğretmen tükenmişliğini anlama ve bunun üstesinden gelme yönünden öğretmenlere katkı sağlayacağını belirtmektedir (Akt: Friedman ve Kass, 2002). Bandura (1997), öz-yeterlik inancı ya da algılanan öz-yeterliğin bir öğretmenin motivasyon düzeyini ve ortaya koyacağı performansı önemli düzeyde etkileyebileceğini belirtmektedir.

Bunun yanı sıra, güçlü bir yeterlik doyumuna sahip öğretmenlerin güçlü bir planlama, organizasyon ve gayret gösterme eğiliminde oldukları ve yeterlikleri yüksek olduğunda daha iyi öğretmek için çabaladıkları (Milner ve Woolfolk, 2003), öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile planlama ve öğretim süreçlerindeki sınıf içi uygulamaları arasında güçlü bir ilişki olduğu (Pajares, 1992), öğretmenlerin eğitimsel öz-yeterlik inançlarının, öğretim sürecinde karşılaştıkları ve öğretim ortamını olumsuz etkileyen birçok problemi belirlemede, yeni stratejiler geliştirmede ve bunları uygulamada önemli rol oynadığı (Nespor, 1987) belirtilmektedir (Akt: Orhan, 2005). Ashton ve Webb'e (1986) göre, düşük öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler sınıflarında disiplin, motivasyon ve başarı eksikliği gibi tehditlerle karşı karşıya iken, öz-yeterlik duygusu yüksek olan öğretmenler ise bu tehditlerin üstesinden gelmede kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Fritz, Miller, Kreutzer ve MacPhee (1995) yüksek öz yeterlik inancına sahip olan bir öğretmenin öğrencilerinin gereksinimlerine daha çok yanıt verdiği ve sıcak bir sınıf ortamı oluşturmaya daha eğilimli olduklarının görüldüğünü belirtmektedir (Akt. Bıkmaz, 2005). Ayrıca, Saklofske ve diğerleri (2001) ile Woolfolk ve Hoy (1990) düşük öz-yeterlik

inancına sahip öğretmen adaylarının sınıfta daha sıkı bir disiplin ve yönetim anlayışına eğilimli olduklarını, buna karşılık, daha yüksek bir öğretim öz-yeterlik inancına sahip öğretmen adaylarının daha hümanistik bir sınıf yönetimi yaklaşımına yakın olduklarını belirtmektedir.

Bu bilgiler ışığında, öğretmenlerin veya öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik sahip oldukları öz-yeterlik inançlarının; öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerini, etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmelerini etkileyen önemli faktörlerden birini oluşturduğu söylenebilir. Türkiye’de öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları konusunda son yıllarda yapılan birçok çalışma bulunmaktadır. Ancak, yapılan bu çalışmaların çoğunun fen bilgisi ve bilgisayar öğretmen adaylarını konu aldığı görülmektedir. Bunlardan Akkoyunlu ve Orhan (2003) tarafından yapılan çalışmada bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Yılmaz ve diğerleri’nin (2006) yaptığı çalışmada da Hacettepe Üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançları araştırılmıştır. Bu konuda yapılan bir diğer çalışma Orhan (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma “bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma” adını taşımaktadır.

Bu çalışmaların yanı sıra, fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenlere göre incelendiği çalışmalar yapılmıştır. Örneğin, Kiremit’in (2006) yaptığı doktora çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi konusundaki öz-yeterlik inançları cinsiyet, üniversite ve mezun olunan lise gibi değişkenlere göre incelenmiştir. Yine, Yaman ve diğerlerinin (2004) yapmış olduğu çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeyleri ortaya konmuştur. Bu konuda yapılmış diğer bir çalışma Çakıroğlu ve diğerleri (2005) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada fen bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algısı ele alınmıştır. Yine, Tekkaya ve diğerleri’nin (2004) yaptıkları çalışmada da fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisiyle ilgili temel kavramları anlama ve fen bilgisi öğretimine yönelik öz yeterlik inançları üzerinde durulmuştur. Çalışma sonunda, fen bilgisi öğretmen adaylarının genel olarak yüksek düzeyde “kişisel öğretim yeterlik inancına” ve “çıktı beklentisine” sahip oldukları bulunmuştur.

Türkiye’de yapılan ve yukarıda bir kısmı verilen çalışmalarda odak noktasının genelde öğretmen adaylarının fen bilgisi, bilgisayar veya bilgisayar öğretimi ile ilgili öz-yeterlik inançları olduğu dikkati çekmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik algılarını veya inançlarını inceleyen bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle, yapılan bu çalışmada ilköğretim kademesinin ilk ve belki de en önemli basamağını oluşturan ilköğretim birinci kademe görev yapacak sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ne düzeyde olduğu ve çeşitli değişkenlerden etkilenip etkilenmediği incelenmiş ve çalışmanın sonuçlarının öğretmen adaylarının öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine yönelik öz-yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunun bilinmesi ile öğretmen adaylarının öğretim sürecinde hangi konularda kendilerini yetersiz hissettiklerine ve bunların nasıl giderileceğine ilişkin fikirler vereceği düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, tarama modeline dayalı betimsel bir çalışma niteliğindedir. Tarama modelleri, Karasar’a (2005) göre, geçmişte veya halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Bu yöntem yoluyla sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin halihazırdaki öz-yeterlik inanç düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada çalışma grubunu 2005-2006 öğretim yılında Hacettepe Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Kırıkkale Üniversitesinde öğrenim gören 4. sınıf sınıf öğretmeni adayları oluşturmaktadır. Bu üç üniversiteden toplam 223 sınıf öğretmeni adayı ölçme aracına cevap vermiştir. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları” adlı bir ölçme aracı ile toplanmıştır. Ölçme aracının geliştirilmesi aşamasında ilgili literatürden, araştırma sonuçlarından, öğretmenlik meslek bilgisi alanında uzman öğretim elemanlarının ve öğretmen adaylarının görüşlerinden yararlanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesinde ayrıca, Gürkan ve diğerleri (2004) tarafından MEB bünyesinde yapılan “öğretmenlik yeterlik alanları” çalışmasından da yararlanılmıştır. Elde edilen bu bilgiler ve görüşler sonucunda ölçme aracına 45 madde olarak ilk şekli verilmiştir. Geliştirilen ölçeğin ön uygulaması Kırıkkale Üniversitesi, sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören araştırma grubu kapsamı dışındaki 42 kişilik öğrenci grubuna yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi, güvenilirlik içinse iç tutarlık katsayısı Cronbach Alfa uygulanmıştır. Yapılan faktör analizinde ölçek üç faktörlü bir yapı göstermiştir. Bu üç alt faktörün

tüm ölçek puanları içindeki varyansın % 41,95'ini açıkladığı görülmüştür. İlk faktör toplam varyansın %20,21'ini, ikinci faktör %11,04'ünü ve üçüncü faktör de %10,34'ünü açıklamaktadır. Birinci faktörde faktör yükleri ,43 ile ,75 arasında, ikinci faktörde ,32 ile ,71 arasında ve üçüncü faktörde de ,31 ile ,63 arasında değişmektedir. Yapılan güvenilirlik analizinde ise ölçeğin ilk faktörü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ,668 olarak bulunurken, ikinci faktör için ,839 ve üçüncü faktör içinse ,756 olarak çıkmıştır. İç tutarlılık katsayısı ölçeğin tümü için ise ,882 olarak bulunmuştur. Ölçekte yer alan 5 madde, güvenilirliği düşürecek düzeyde çok düşük faktör yüküne ve madde toplam korelasyonuna sahip olduğu gerekçesiyle atılmış ve ölçeğe uzman görüşlerinden de hareket edilerek, ilk alt boyutta 8, ikinci alt boyutta 19 ve son alt boyutta da 13 madde olmak üzere toplam 40 madde olarak son şekli verilmiştir. Bu işlemlerin ardından ölçekteki faktörler “planlama”, “uygulama” ve “değerlendirme” şeklinde adlandırılmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yükleri ve madde toplam korelasyonları ekte verilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelerin cevaplandırılmasında, ölçeğin aralıkları beşli Likert tipinde tasarlanmıştır. Bu aralıklar, 1 “hiç katılmıyorum”, 2 “katılmıyorum”, 3 “kararsızım”, 4 “katılıyorum” ve 5 “tamamen katılıyorum” şeklindedir. Verilerin analizi ve yorumlanmasında, yüzde, frekans, aritmetik ortalama ve standart sapmadan yararlanılmıştır. Ayrıca, öz-yeterlik inançlarının cinsiyete ve öğretim biçimine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t testi ve öğrenim görülen üniversite, mezun olunan lise, öğrenim görülen öğretmenlik branşını tercih sırası ve tercih nedeni ve öğretmenlik dışında bir iş yapmaya istekli olma tutumuna göre değişip değişmediğine ilişkin olarak ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalı analizlerde, “Levene Test” sonuçlarına göre grup puanlarında varyansların homojen olduğu görülmüş (.05'ten büyük) ve buna göre iki gruplu karşılaştırmalarda bağımsız gruplar t testi, üç ve daha fazla gruplu karşılaştırmalarda ise ANOVA kullanılmıştır. ANOVA sonucunda ortaya çıkan anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu Scheffe' testi ile belirlenmiştir. Gruplar arasındaki anlamlı farklılıklarda hata payı 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ile öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri üniversite, öğretim biçimi, cinsiyet, mezun oldukları lise, öğrenim gördükleri öğretmenlik programını tercih sırası ve tercih nedeni ile mezun olduktan sonra öğretmenlikten başka bir iş yapmaya ilişkin tutumlarına göre değişip değişmediğini belirlemeye yönelik karşılaştırmalı bulgular verilmiştir.

TABLO 1
Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kişisel Bilgileri

Kişisel Bilgiler		f	%
Üniversite	1. Kırıkkale Üniversitesi	98	43,9
	2. Gazi Üniversitesi	79	35,4
	3. Hacettepe Üniversitesi	46	20,6
	Toplam	223	100,0
Öğretim Biçimi	1. Birinci öğretim	141	63,2
	2. İkinci öğretim	82	36,8
	Toplam	223	100,0
Cinsiyet	1. Kız	159	71,3
	2. Erkek	64	28,7
	Toplam	223	100,0
Mezun Olunan Lise	1. Düz lise	76	34,1
	2. Anadolu lisesi	60	26,9
	3. Anadolu Öğretmen Lisesi	31	13,9
	4. Süper lise	49	22,0
	5. Özel lise	6	2,7
	Boş	1	0,4
Toplam	223	100,0	
Tercih Sırası	1. 1-5. sıra	126	56,5
	2. 6-10. sıra	53	23,8
	3. 11 ve üstü sıra	41	18,4
	Boş	3	1,3
	Toplam	223	100,0
Tercih Nedeni	1. Kendim istedim	116	52,0
	2. Ailem istedi	30	13,5
	3. İş garantisi olduğu için	68	30,5
	4. Boşta kalmamak için seçtim	9	4,0
	Toplam	223	100,0
Öğretmenlikten Başka İş Yapmaya Yönelik Tutum	1. Evet	56	25,1
	2. Hayır	120	53,8
	3. Kararsızım	47	21,1
	Toplam	223	100,0

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin beşte ikiden fazlasını (%43,9) Kırıkkale Üniversitesi, üçte birden az fazlasını (%35,4) Gazi Üniversitesi ve beşte birini de (%20,6) Hacettepe Üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%63,2) birinci öğretim, üçte birden biraz fazlası da (%36,8) ikinci öğretimde öğrenim görmektedir (Hacettepe Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği programında sadece 1. öğretim programı bulunmaktadır. Bu yüzden, çalışmaya katılan 2. öğretim öğrencilerini Gazi ve Kırıkkale

Üniversitesi öğretmen adayları oluşturmuştur). Öğretmen adaylarının yaklaşık dörtte üçü (%71,3) kız, dörtte birden fazlası da (%28,7) erkektir. Öğretmen adaylarının üçte birini (%34,1) düz lise, dörtte birden biraz fazlasını (%26,9) Anadolu lisesi, beşte birden fazlasını (%22) süper lise ve %13,9'unu da öğretmen lisesi mezunları oluşturmaktadır.

Ayrıca, araştırmaya katılanların yarıdan daha fazlası (%56,5) öğrenim gördükleri öğretmenlik branşını 1 ile 5. sıra arasında, yaklaşık dörtte biri (%23,8) de 6-10. sırada tercih etmişlerdir. Öğrenim gördükleri öğretmenlik branşını yarıdan daha fazlası (%52) kendi isteyerek, yaklaşık üçte biri (%30,5) iş garantisi olduğu için istemeden de olsa tercih ettiklerini bildirmişlerdir. Mezun olma durumundaki öğretmen adaylarının yarıdan fazlası (%53,8) öğretmenlikten başka bir iş yapmayı düşünmezken, dörtte biri eşit şartlarda başka bir iş yapmayı düşünürken, beşte biri ise bu konuda kararsız bir tutuma sahiptir. Öğretmen adaylarının yaklaşık yarısının öğretmenlikten başka bir iş yapmayı düşünmeleri ya da bu konuda kararsız olmaları oldukça düşündürücü bir durumdur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının kayıtlı oldukları öğretim biçimine (1.öğretim-2.öğretim) göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin t testi sonuçları tablo 2'de verilmektedir.

TABLO 2

Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretim Biçimine Göre Farklılığı

Boyutlar	Öğretim Biçimi	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Planlama	I. Öğretim	141	3,83	,58	221	1,596	,112
	II. Öğretim	82	3,71	,50			
Uygulama	I. Öğretim	141	3,84	,47	221	-,314	,754
	II. Öğretim	82	3,86	,45			
Değerlendirme	I. Öğretim	141	3,81	,64	221	1,403	,162
	II. Öğretim	82	3,70	,55			

Tablo 2'de görülen bağımsız gruplar t testi analizine göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının öğretimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançları kayıtlı oldukları öğretim biçimine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [t=1,596, p>0,05], [t=-,314, p>0,05] ve [t=1,403, p>0,05]. Bu bulguya göre, söz konusu boyutlarda hem birinci öğretimde hem de ikinci öğretimde

okuyan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının birbirine çok yakın olduğu ve öğrenim görülen öğretim biçiminin (1.öğretim ve 2.öğretim) öğretmen adaylarının söz konusu boyutlara ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre değişip değişmediğine yönelik t testi sonuçları tablo 3'te verilmektedir.

TABLO 3
Öz-Yeterlik İnançlarının Cinsiyete Göre Farklılığı

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	SD	t	p
Planlama	Kız	159	3,83	,52	221	2,023	,044
	Erkek	64	3,67	,64			
Uygulama	Kız	159	3,88	,44	221	1,941	,053
	Erkek	64	3,74	,51			
Değerlendirme	Kız	159	3,84	,50	221	3,210	,002
	Erkek	64	3,59	,62			

Tablo 3'te görüldüğü gibi, yapılan t testi sonuçlarına göre planlama ve değerlendirme alt boyutlarındaki maddelere yönelik öz-yeterlik inançlarında kız öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunurken [$t=2,023$, $p<0,05$] ve [$t=3,210$, $p<0,05$] uygulama alt boyutunda ise kız öğrencilerin öz-yeterlik inanç puanları daha yüksek olmasına karşın, anlamlı düzeyde farklılık yaratacak bir değer bulunmamıştır [$t=1,941$, $p>0,05$]. Bu bulgulara göre, cinsiyetin öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi boyutlarında sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen üniversite değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarının kayıtlı oldukları üniversiteye göre öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inanç puanları arasında farklılık olup olmadığına yönelik bulguları göstermektedir. Yapılan tek yönlü varyans (ANOVA) analizine göre, öğretmen adaylarının söz konusu boyutlara ilişkin öz-yeterlik inançları üniversite değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir [$F_{(2,220)}=,322$, $p>0,05$], [$F_{(2,220)}=1,174$, $p>0,05$] ve [$F_{(2,220)}=,305$, $p>0,05$]. Buna göre, öğretmen adaylarının öğrenim

gördükleri üniversitenin, söz konusu boyutlara ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir değişken olmadığı söylenebilir.

TABLO 4

Öz -Yeterlik İnançlarının Üniversiteye Göre Farklılığı

Boyutlar	Üniversite	N	\bar{X}	S	F	p
Planlama	Gazi Üniversitesi	79	3,75	,60	,322	,725
	Hacettepe Üniversitesi	46	3,83	,57		
	Kırıkkale Üniversitesi	98	3,79	,52		
	Toplam	223	3,79	,56		
Uygulama	Gazi Üniversitesi	79	3,88	,59	1,174	,311
	Hacettepe Üniversitesi	46	3,75	,65		
	Kırıkkale Üniversitesi	98	3,85	,60		
	Toplam	223	3,84	,61		
Değerlendirme	Gazi Üniversitesi	79	3,79	,58	,305	,738
	Hacettepe Üniversitesi	46	3,81	,56		
	Kırıkkale Üniversitesi	98	3,74	,51		
	Toplam	223	3,77	,55		

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının mezun olunan lise türüne göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının öğretimi planlama, uygulama ve değerlendirme alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inanç puanları arasında mezun oldukları liseye göre anlamlı düzeyde farklılık çıkmamıştır [$F_{(4,217)}=1,293$, $p>0,05$], [$F_{(4,217)}=1,736$, $p>0,05$] ve [$F_{(4,217)}=1,233$, $p>0,05$]. Bir başka ifadeyle, altı farklı lise türünden mezun olan öğretmen adaylarının söz konusu boyutlara yönelik öz-yeterlik inançları birbirine çok yakın çıkmıştır. Buna göre, mezun olunan lisenin, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı farklılık yaratacak düzeyde etkili bir değişken olmadığı ileri sürülebilir.

TABLO 5
 Öz-Yeterlik İnançlarının Mezun Olunan Liseye Göre Farklılığı

Boyutlar	Mezun olunan lise	N	\bar{X}	S	F	p
Planlama	Düz lise	76	3,68	,53	1,293	,274
	Anadolu lisesi	60	3,84	,61		
	Öğretmen lisesi	31	3,91	,57		
	Süper lise	49	3,81	,51		
	Özel lise	6	3,66	,56		
	Toplam	222	3,79	,56		
Uygulama	Düz lise	76	3,75	,62	1,736	,143
	Anadolu lisesi	60	3,82	,66		
	Öğretmen lisesi	31	4,00	,70		
	Süper lise	49	3,89	,58		
	Özel lise	6	3,78	,62		
	Toplam	222	3,84	,64		
Değerlendirme	Düz lise	76	3,67	,58	1,233	,298
	Anadolu lisesi	60	3,81	,72		
	Öğretmen lisesi	31	3,83	,60		
	Süper lise	49	3,84	,65		
	Özel lise	6	3,59	,69		
	Toplam	222	3,76	,65		

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen sınıf öğretmenliği branşını tercih sırasına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6'daki ANOVA sonuçlarına göre, planlama ve uygulama alt boyutlarında tercih sırası değişkeni bakımından öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç puanları arasında anlamlı düzeyde farklılığın olduğu görülmektedir [$F_{(2,217)}=5,042$, $p<0,05$] ve [$F_{(2,217)}=3,094$, $p<0,05$]. Değerlendirme alt boyutunda ise aritmetik ortalamalar yönünden farklılık görülürken, F testi bulgularına göre anlamlı farklılık yaratacak bir değer ortaya çıkmamıştır [$F_{(2,217)}=2,008$, $p>0,05$]. Çıkan farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe' testine göre,

TABLO 6

Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Branşı Tercih Sırasına Göre Farklılığı

Boyutlar	Tercih Sırası	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Planlama	1-5. sıra	126	3,89	,67	5,042	,007	1-2
	6-10. sıra	53	3,64	,63			1-3
	11 ve üstü sıra	41	3,65	,64			
	Toplam	220	3,73	,66			
Uygulama	1-5. sıra	126	3,89	,68	3,094	,047	1-3
	6-10. sıra	53	3,83	,73			
	11 ve üstü sıra	41	3,68	,69			
	Toplam	220	3,80	,71			
Değerlendirme	1-5. sıra	126	3,84	,66	2,008	,137	-
	6-10. sıra	53	3,72	,72			
	11 ve üstü sıra	41	3,66	,68			
	Toplam	220	3,74	,70			

planlama boyutunda çıkan anlamlı farklılığın 1-5. sıra tercihinde bulunanların lehine olmak üzere, 1-5. sırada tercih edenlerle 6-10. ve 11 ve üstü sırada tercihte bulunan adaylar arasında olduğu, uygulama boyutunda ise gene öğretmenliği 1-5. sırada tercihte bulunanların lehine olmak üzere, 1-5 ile 11 ve üstü sırada tercih eden adaylar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre, sınıf öğretmenliği branşını genelde 1 ile 5. sırada tercih eden öğretmen adaylarının söz konusu boyutlara ilişkin öz-yeterlik inançları, özellikle 11 veya üstü tercihte bulunan adaylara göre oldukça yüksektir ve öğretmenliği tercih etme sırasının özellikle öğretimin planlanması ve uygulanması alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde farklılık yaratacak ölçüde önemli bir değişken olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının sınıf öğretmenliğini tercih nedenine göre değişip değişmediğine ilişkin ANOVA sonuçları tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7'de sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölümü tercih nedenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tek yönlü varyans analizi tablosunda da görüldüğü gibi, tercih nedeni değişkenine göre planlama alt boyutunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde farklılık bulunmuştur [$F_{(3,219)}=6,169$, $p<0,05$]. Diğer iki alt boyut olan

TABLO 7

Öz-Yeterlik İnançlarının Öğrenim Görülen Branşı Tercih Nedenine Göre Farklılığı

Boyutlar	Tercih Nedeni	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Planlama	Kendim istediğim için	116	3,93	,57	6,169	,000	1-2
	Ailem istediği için	30	3,58	,64			1-3
	İş garantisi olduğu için	68	3,66	,63			1-4
	Açıkta kalmamak için	9	3,54	,70			
	Toplam	223	3,79	,65			
Uygulama	Kendim istediğim için	116	3,91	,74	2,294	,079	-
	Ailem istediği için	30	3,71	,66			
	İş garantisi olduğu için	68	3,80	,65			
	Açıkta kalmamak için	9	3,67	,71			
	Toplam	223	3,84	,70			
Değerlendirme	Kendim istediğim için	116	3,87	,68	2,469	,063	-
	Ailem istediği için	30	3,63	,56			
	İş garantisi olduğu için	68	3,70	,64			
	Açıkta kalmamak için	9	3,65	,67			
	Toplam	223	3,77	,64			

uygulama ve değerlendirme boyutlarında ise anlamlı farklılık yaratacak bir değer çıkmamıştır [$F_{(3,219)}=2,294$, $p>0,05$] ve [$F_{(3,219)}=2,469$, $p>0,05$]. Planlama boyutunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu görmek amacıyla yapılan Scheffe' testine göre, anlamlı farklılığın "kendim istedim" tercihi lehine olmak üzere, "kendim istedim" seçeneği ile "ailem istedi", "zorunlu olarak seçtim" ve "açıkta kalmamak için seçtim" tercihleri arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, öğretmenliği kendi istekleri ile seçen öğretmen adaylarının özellikle dersi planlama konusunda diğer nedenlerle seçenlere göre kendilerini daha yeterli gördükleri ve kendilerine olan güvenlerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Sonuç olarak, öğretmenliği tercih nedeninin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir değişken olduğu ileri sürülebilir.

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının mezun olduktan sonra öğretmenlikten başka iş yapma tutumuna göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik ANOVA sonuçları tablo 8'de gösterilmektedir.

TABLO 8

Öz-Yeterlik İnançlarının Öğretmenlikten Başka Bir İş Yapmaya Yönelik Tutuma Göre Farklılığı

Boyutlar	Başka Bir İş Yapmaya Yönelik Tutum	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
Planlama	Evet	56	3,63	,54	3,705	,026	1-2
	Hayır	120	3,87	,58			
	Kararsızım	47	3,75	,55			
	Toplam	223	3,79	,56			
Uygulama	Evet	56	3,75	,62	2,514	,083	-
	Hayır	120	3,90	,64			
	Kararsızım	47	3,78	,59			
	Toplam	223	3,84	,63			
Değerlendirme	Evet	56	3,66	,60	2,544	,081	-
	Hayır	120	3,85	,57			
	Kararsızım	47	3,73	,56			
	Toplam	223	3,77	,58			

Tablo 8’deki varyans analizi sonuçlarında görüldüğü gibi, sınıf öğretmeni adaylarının öğretimin planlanması alt boyutuna yönelik öz-yeterlik inanç puanları, “*öğretmenlikten başka iş yapmaya yönelik tutum*” değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık gösterirken [$F_{(2,220)}=3,705$, $p<0,05$], öğretimin uygulanması ve değerlendirilmesi alt boyutlarına ilişkin ise öz-yeterlik inanç puanları arasında anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır [$F_{(2,220)}=2,514$, $p>0,05$] ve [$F_{(2,220)}=2,544$, $p>0,05$]. Planlama boyutunda ortaya çıkan anlamlı farklılığın öğretmenlikten başka bir iş yapmaya istekli olup olmadıkları sorusuna “*evet*” seçeneğini işaretleyenlerle “*hayır*” seçeneğini işaretleyenler arasında olduğu ve bu anlamlı farklılığın söz konusu soruya “*hayır*” cevabı veren öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmektedir. Buna göre, mezun olduktan sonra sadece öğretmenlik yapmayı düşünen öğretmen adayları, öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlikten başka bir iş yapmaya istekli olan veya bu konuda kararsız olan öğretmen adaylarına göre daha yüksek bir öz-yeterlik inancına sahiptir. Tablodaki aritmetik ortalamalardan da hareketle, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının öğretmenliği isteyerek yapma ya da yapmama tutumuna göre değiştiği ileri sürülebilir.

Tartışma ve Yorum

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği bilgi, beceri ve deneyimlere ilişkin hususlarda sahip oldukları öz-yeterlik inançları, onların öğretmenlik mesleğini daha nitelikli ve yüksek motivasyonla sürdürmelerinde önemli faktörlerden biridir. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesine ilişkin öz-yeterlik inançları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmada, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretim biçiminin (I. ve II. öğretim), onların öğretim sürecinin alt boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçta, hem birinci hem de ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarının benzer liselerden mezun olmalarının, öğretmenliğe yönelik benzer beklentilere sahip olmalarının ve 4 yıl boyunca aynı programı görmüş olmalarının etkisinin olduğu söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen bulgular, cinsiyetin öğretmen adaylarının öğretim sürecinin söz konusu boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Kız öğrencilerin öz-yeterlik inançları, her üç boyutta da erkek öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Kız öğretmen adayları, özellikle planlama ve uygulama boyutlarında erkeklere göre daha yüksek öz-yeterlik inancına sahiptir. Başer ve diğerleri'nin (2005) ve Kiremit'in (2006) yaptıkları çalışmaların bulguları da bu bulguyu desteklemektedir. Başer ve diğerleri tarafından yapılan "*ilköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*" adlı çalışmada ve Kiremit'in yaptığı çalışmada da kız öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları erkeklere göre daha yüksek çıkmış ve öz-yeterlik inançları anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir. Buna karşın, Akkoyunlu ve Orhan (2003), Yaman ve diğerleri (2004), Çakıroğlu ve diğerleri (2005), Yılmaz ve diğerleri (2006) ve Gencer ve Çakıroğlu (2007) tarafından yapılan çalışmalarda ise öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Bleicher'in (2004) yapmış olduğu çalışmada ise fen bilgisi öğretmen adaylarının "*kişisel fen bilgisi öğretim yeterliği inancı*" cinsiyet bakımından erkekler lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Yine, Kalaiian ve Freeman (1994) tarafından yapılan çalışmada da kız öğretmen adaylarının erkeklere göre daha güçlü bir öz-yeterlik inancına sahip oldukları bulunmuştur. Bu sonuçlar dikkate alındığında, kız öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının genelde daha yüksek çıkmasında, öğretmenliğin çalışma koşulları ve işe başlama yönünden diğer mesleklere göre bayanlar için daha uygun olması ile toplumda öğretmenliğin son zamanlarda daha çok bir kadın mesleği olarak görülmesinin, erkek

öğrencilerin ise öğretmenliği daha alt sıralarda tercih etmelerinden dolayı öğretmenlik mesleğini kızlara göre daha az benimsemelerinin etkisinin olduğu ileri sürülebilir.

Araştırmada elde edilen bir başka sonuç ise, öğretmen adaylarının öğretim sürecinin boyutlarına yönelik öz-yeterlik inançlarının öğrenim görülen üniversiteye göre anlamlı düzeyde farklılık göstermemesidir. Öz-yeterlik inançları arasında farklılık çıkmaması, öğretmen adaylarının her üç üniversitede de aynı programı görmeleri ve öğretmenliğe ilişkin benzer algılara sahip olmalarının etkisinin olduğu söylenebilir. Yapılan bazı çalışmalarda da bu bulguya benzer bulgular ortaya konmuştur. Örneğin, Kiremit (2006) tarafından yapılan “*fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi konusundaki öz-yeterlik inançları*” adlı doktora çalışmasında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmada görüşleri alınan Muğla, Dokuz Eylül ve Pamukkale Üniversitesi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında anlamlı düzeyde farklılık çıkmamıştır.

Çalışmada, mezun olunan lisenin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde anlamlı farklılık oluşturacak ölçüde etkili olmadığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının mezun olunan liseye göre anlamlı düzeyde değişmemesinde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri öğretmenlik branşına ilişkin benzer beklentilere sahip olmalarının ve dört yıllık süreçte aynı programdan yetişmelerinin etkisi düşünülebilir. Yılmaz ve diğerleri'nin (2006) yapmış olduğu çalışmada da buna benzer bir sonuç çıkmıştır. Bu çalışmada, mezun olunan liseye göre öğretmen adaylarının bilgisayar öz-yeterlik inançları arasında fark bulunmamıştır. Başer ve diğerleri'nin (2005) yapmış olduğu çalışmada da mezun olunan lisenin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olmadığına yönelik benzer bir bulgu elde edilmiştir. Buna karşılık, Kiremit'in (2006) yaptığı çalışmada elde edilen bulgulardan biri olan mezun olunan lisenin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancına etkisinde, süper lise ve öğretmen lisesi mezunu öğretmen adaylarının diğer lise mezunlarına göre öz-yeterlik inanç puanlarının anlamlı fark yaratacak ölçüde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Yine Akkoyunlu ve Orhan (2003) tarafından yapılan çalışmada da bilgisayar öz-yeterlik inancı genel lise ve meslek lisesi bilgisayar bölümünden mezun olanların lehine, meslek liselerinin diğer bölümlerinden mezun olanlara göre daha yüksektir.

Araştırmada, öğretmenliği tercih sırasına göre öğretmen adaylarının söz konusu boyutlardaki öz-yeterlik inançları anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Öğretmenlik branşını özellikle ilk 5 sırada tercih edenlerle, 6-10. sırada ve 11 ve üstü sırada tercih edenler arasında özellikle planlama

ve uygulama boyutlarında önemli farklılıklar çıkmıştır. 1-5. sırada tercihte bulunanların öz-yeterlik inançları, daha alt sıralarda tercihlerde bulunanlara göre anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu anlamlı farklılığın, asıl istedikleri bölümleri kazanamayan birçok adayın genelde garanti bir meslek olarak görünen öğretmenliği istemeyerek de olsa tercih ettiklerinden dolayı, öğretmenliği tam olarak benimseyememelerinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Akkoyunlu ve Orhan'ın (2003) yapmış olduğu çalışmada da bu sonuca benzer bir bulgu elde edilmiştir. Yapılan çalışmada, bölüm tercihlerini ilk 5 sırada ve 6-10'uncu sırada yapan bilgisayar öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, tercih sıraları 11 ve üstünde bulunan öğretmen adaylarına göre anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Buna göre, bölümü tercih sırası öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğiyle ilgili bilgi, beceri ve anlayışlara yönelik konulardaki öz-yeterlik inançlarını etkileyen önemli değişkenlerden biridir.

Öğretmenliği tercih nedeni de, bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını etkileyen önemli bir değişken olarak bulunmuştur. Öğrenim görülen öğretmenlik branşını kendim isteyerek seçtim seçeneğini belirten öğrencilerle, başka nedenlerden ötürü söz konusu branşı tercih etmek zorunda kalan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık gerçekleşmiştir. Özellikle planlama boyutuna ilişkin hususlarda olmak üzere "*kendim istedim*" seçeneğine sahip öğrenciler lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Buna benzer bir sonuç Gerçek ve diğerleri (2006) tarafından bulunmuştur. Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde öz-yeterlik inançları adlı çalışmada, tercih nedeni öğretmen olmak istediğim için bu bölümü tercih ettim diye öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları diğer nedenlerle tercih yapan öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır.

Öğretmenliği tercih sırası ve tercih nedenine göre öğretmen adaylarının öğretim sürecinin boyutlarına ilişkin öz-yeterlik inançlarında fark çıkması, tam olarak kendi ilgi, istek ve iradeleriyle okudukları öğretmenlik branşını tercih etmeyen öğretmen adaylarının, isteyerek ve ilk sıralarda tercih eden öğretmen adaylarına göre öğretim sürecinde sahip olmaları gereken yeterliklere ilişkin kendilerini daha yetersiz gördükleri anlamına gelmektedir. Bu durum, bu öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında mesleklerinde gösterecekleri performans ve iş doyumu üzerinde de etkili olabilecek faktörlerden biri olarak düşünülebilir.

Çalışmada ortaya çıkan önemli sonuçlardan biri de, "*öğretmenlikten başka bir iş yapmaya istekli olma tutumunun*" öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğudur. Mezun

olduktan sonra öğretmenlikten başka bir iş yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarıyla, bu konuda kararsız kalan ya da başka bir iş yapmayı düşünen adayların görüşleri arasında fark çıkmıştır. Öğretmenlikten başka iş yapmayı düşünmeyen öğretmen adaylarının, özellikle başka bir iş yapmaya olumlu bakan öğretmen adaylarına göre öz-yeterlik inançları anlamlı fark oluşturacak ölçüde daha yüksek çıkmıştır. Bu farklılıkta öğretmenliğe yönelik tutumun önemli rol oynadığı söylenebilir. Çünkü, bireylerin bir işi veya mesleği severek ya da isteyerek yapmaları, o işteki performanslarını ve başarılarını da etkilemektedir. Orhan (2005) tarafından yapılan çalışmada da buna benzer bulguya rastlanmıştır. Çalışmada, öğrencilerin mezun olduktan sonra öğretmenlik yapmaya ilişkin görüşleri ile bilgisayar öğretmenliğine ilişkin öz-yeterlikleri arasındaki ilişkiye de bakılmıştır. Buna göre, öğretmenlik yapmayı düşünen öğrencilerle bu konuda kararsızlık gösteren öğrencilerin, öğretmenlik yapmayı düşünmeyen öğrencilere göre öz-yeterlik inançları anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının nitelikli ve öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutuma sahip olarak yetişmeleri öğretim sürecini daha etkili biçimde planlamalarına, uygulamalarına ve değerlendirmelerine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, kayıtlı olunan öğretmenlik branşını tercih sırası ve tercih nedeni ile öğretmenlik yapmaya karşı tutuma sahip olma gibi değişkenlerden etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Öğretmenlik mesleğinin nitelikli biçimde yürütülmesinde mesleğini sevmeye, kendini adanmaya, kendine güven gibi duyuşsal özellikler önemli rol oynamaktadır. Genel olarak, öğretmen adaylarının nitelikli ve yeterli biçimde yetişmelerinde ilk yıldan itibaren öğretmenlik mesleğini sevmelerini ve benimsemelerini sağlayacak etkinlik ve uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilerin öğretmenlik meslek bilgisi ile ilgili dersler ve özel öğretim yöntemleri gibi derslerde kazandıkları teorik kazanımların veya bilgilerin uygulamalarla desteklenmesi önemlidir. Özellikle, dersin öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirme konularında öğretmen adaylarının uygulama becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Bunun için öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi gibi uygulama içeren derslerin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını artıracak şekilde verimli, nitelikli ve amaca uygun biçimde gerçekleştirilmesi gerekir. Bu derslerin öğretmen adaylarının daha nitelikli ve yetkin biçimde yetiştirilmesine yönelik olarak yürütülmesi öğretmen adaylarının öğretim becerilerinde olumlu ve güçlü deneyimler kazanmalarını da sağlayacaktır. Bandura'nın (1995) öz-yeterlik inancının kaynaklarından biri olarak gösterdiği tam veya

Soner Mehmet Özdemir

doğru deneyimlerin (mastery experiences) öz-yeterlik inancını artırdığına ilişkin görüşü de bu durumu desteklemektedir.

Öğretmen adaylarının öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularındaki yeterlik düzeyleri, öz-yeterlik inançları ve öğretmenliğe yönelik tutumları belirli aralıklarla ölçülmeli, bunun sonucunda eksik veya yetersiz olarak görülen hususlarda seminerler verilerek bunlar düzeltilmeye çalışılmalıdır. Ayrıca, özellikle erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bazı boyutlarda kız öğretmen adaylarına göre daha düşük olduğu düşünülürse, öğretmen yetiştiren kurumlarda erkeklerin öğretmenlik mesleğini daha fazla sevmelerini sağlayacak motivasyon unsurlarının çeşitli etkinlik ve yollarla sağlanması ve öğretmenlik mesleğine erkek öğretmen adaylarının da kızlar kadar özendirilmesi oldukça önemlidir. Bunların yanı sıra, bu konuda yapılacak olan araştırmaların öğretmen adaylarının öğretim sürecindeki yeterliklerinin ve öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenlerden etkilenip etkilenmediğini ortaya koyacak şekilde, görüşmeye, gözleme ve daha derinlemesine veri toplamaya yönelik nitel çalışmalara dayalı olarak gerçekleştirilmesi önerilebilir.

Summary

The teacher is probably the most crucial element of a quality and effective instructional process. The pre-service teachers' self-perception and self-evaluation according to their knowledge, skills and experience plays an important role in order that the teacher can offer quality instruction and cope with educational difficulties. Recently, teachers' self-efficacy beliefs, especially those of pre-service teachers have captured researchers' attention in terms of how this affects the ensuring of the quality of education provided in schools. Therefore, self-efficacy belief or self-efficacy perception concepts have been used in the literature. Bandura (1986) defines self-efficacy as "people's judgments of their capabilities to organize and execute courses of action required to attain designated types of performances". In other words, it is a personal belief about how successfully one can deal with a prospective difficult situation, such as a test, an interview, teaching a class, or a gathering of family members. In short, self-efficacy is a self-belief in the capability to cope or excel in different situations (Tuckman, 1991). According to Bandura (1986), there are four different sources, which impact on a person's self-efficacy belief. These are mastery experiences, vicarious experiences, social persuasion and emotional arousal. These sources significantly affect a person's success or achievement in any work or activity.

Perceived self-efficacy plays a crucial role in shaping teachers' and pre-service teachers' perceptions about how their abilities and skills can help them overcome problems that they face in the teaching context. Teacher self-efficacy belief can be defined as "a teacher's judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated." (Armor et al., 1976; Bandura, 1997, cited by Tschannen-Moran et al., 1998). Bandura (1997) states that perceived self-efficacy belief affects teachers' level of motivation and their practices. In terms of the importance of understanding teacher's self-efficacy beliefs and their influence on their daily teaching practices, Ashton and Webb's (1986) study provides a profound account of how teachers' sense of self-efficacy significantly influenced student achievement. Moreover, Midgley et al., (1989) found that teachers' sense of efficacy was also related to the aspects of student motivation (cited by Kellenberger, 1996).

Tschannen-Moran et al., (1998) noted that teachers' efficacy beliefs relate to their behaviour in the classroom. Also, teachers with a strong sense of efficacy tend to exhibit greater levels of planning and organization.

They are open to new ideas, and are more willing to experiment with methods. Efficacy beliefs influence teachers' persistence when events do not run smoothly and their resilience in the face of setbacks. Greater efficacy enables teachers to be less critical of students when they make errors. In addition, a teacher with high self-efficacy tends to exhibit greater levels of enthusiasm, better to meet the needs of their students, and more devoted to teaching. They tend to be less judgmental of students and work longer with a student who is struggling (Coladarchi, 1992; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001, cited by Saffold, 2005).

Recently, a number of studies have been carried out concerning pre-service teachers' self-efficacy beliefs in Turkey, however, it has attracted attention that most of these studies have been based on science and computer pre-service teachers. According to this, a study which examined the self-perceptions or self-efficacy beliefs of teacher candidates about the teaching process was not performed. Therefore, in this study an examination of the extent to which the self-efficacy beliefs about teaching process of prospective classroom teachers who will serve in the first grade of elementary schools have been affected by certain variables. It has been considered that the results of the present study by the help of being known to what extent prospective primary school teachers' self-efficacy beliefs about planning, application and assessment of instruction will give some information on what subjects pre-service teachers have felt themselves insufficiently in teaching process and on how these subjects have been done away with.

Due to the significance of the critical role of teachers' self-efficacy beliefs in their effective teaching practices, this study aimed to provide a better understanding of pre-service teachers' these beliefs by focusing on the following research questions:

1. What are the prospective primary school teachers' self-efficacy beliefs about the teaching process?
2. Is there a difference between the self-efficacy beliefs of prospective primary teachers in terms of certain characteristics such as gender, the university they attended, education type (daytime/night time), high school they graduated from, the order and reason for choosing the program that they had entered and their attitudes toward teaching profession?

Method

The purpose of this study was to examine prospective primary teachers' self-efficacy beliefs regarding the teaching process. The participants in this study were 223 senior pre-service primary school teachers who enrolled in Hacettepe, Gazi and Kirikkale Universities in spring 2006. Survey method was used and data were collected through an instrument developed to measure the self-efficacy beliefs of prospective primary teachers. The first implementation of the scale developed has been applied to a student group of 42 outside of the research group studying at the primary school teaching program at Kirikkale University. Factor analysis has been applied for construct validity of the scale, and for reliability, Cronbach Alfa has been applied as internal consistency co-efficient. The scale has displayed a three-factor structure in the factor analysis carried out. It is observed that these three sub-factors have explained 41.95% of the variance within the whole scale points. The first factor explains 20.21%, the second one explains 11.04%, and the third factor explains 10.34% of the total variance. These three factors were named planning, application and assessment. The reliability of the instrument was determined by internal consistency, that is, Cronbach Alpha reliability co-efficient. The results of the co-efficient of reliability were .668, .839, .756 and .882 for planning subscale, application subscale, assessment subscale and total score, respectively. The scale consists of 40 items in total and there were 8 items in the first subscale, 19 items in the second and 13 items in the last scale. The participants rated their level of self-efficacy beliefs on a 5-choice Likert-type scale, ranging from strongly agree to strongly disagree.

In the present study, data were computed using SPSS (Statistics Package for Social Sciences) 10.0 for Windows. In the study, t-test was applied in order to determine whether there was a significant difference between prospective primary teachers' self-efficacy based on their gender, education type (daytime/night time) that they attended. In addition, ANOVA was applied to determine the possible differences between these prospective teachers' self-efficacy beliefs in terms of the university that they attend, the high schools they graduated from, the order and reasons for choosing the teacher education program in which they had enrolled and their attitudes towards teaching profession. Whether there was a significant difference between the participants' self-efficacy scores was tested on .05 level and the significance value (p) was used. As to the results of "Levene's Test" in the comparative analyses carried out, it has been observed that the variances are homogeneous in group scores, and accordingly, independent samples t

test was utilized for comparing two groups, and ANOVA was utilized for comparison of 3 or more groups.

Results and Discussion

Self-efficacy belief about the teaching process appears to be an important element in teachers and pre-service teachers being effective and efficient instructors and in sustaining their sense of professional commitment. In this study, prospective primary school teachers' self-efficacy beliefs regarding instructional process was examined in terms of certain variables. The results of the study revealed that pre-service teachers' self-efficacy beliefs differed significantly based on gender, orders and reasons for their choice of department and their attitude towards the teaching profession. However, no meaningful differences were found between participants' self-efficacy beliefs in terms of such variables as university and education type they attended and the type of high school they graduated from.

The findings showed that self-efficacy beliefs of female students are higher than that of male students in all of the three sub-dimensions. Higher self-efficacy belief of female students than that of male students may be argued to be caused by the relative appropriateness of being a teacher for women in terms of working conditions and starting the job compared to other jobs, by the assumption socially that teaching is an appropriate job for women, and by the fact that male teacher candidates feel less endorsement of the profession since it was placed down in their list of choices.

The findings of the research indicated that the education type (day time/night time) does not have any significant impact on pre-service teachers' self-efficacy beliefs regarding planning, application and assessment sub-dimensions of instructional process. It may be maintained that this result is affected by the fact that teacher candidates studying either at night or day time have graduated from similar high schools, have similar expectations regarding being a teacher and have studied the same program for 4 years. Another result of the study is that the self-efficacy beliefs of the prospective primary teachers do not show a significant difference among the universities. This result might be argued to be the outcome of the fact that all the teacher candidates study the same program at these three universities. It was found out that the high school graduated is not as effective variable as to make a significant difference on the self-efficacy beliefs of the prospective primary teachers. It may be argued that this result is due to the fact that the teacher candidates have similar expectations

regarding the profession and study the same program during the 4-year process.

The findings also showed that the order of preference for the teaching program is an effective variable on the self-efficacy of participants regarding planning, application and assessment of the instructional process. The self-efficacy beliefs of those who had chosen the program on the 1st – 5th places on the order of preferences are significantly higher than those of others who had placed the program down under their order of preferences. This significant difference may be caused by the fact that many candidates, who could not win the actual disciplines they wanted, reluctantly chose the teaching program since they took it for granted in terms of finding a job, and thus they cannot endorse the profession. The reason of preferring the teaching program is another important variable effecting the self-efficacy beliefs of the teacher candidates. There exist a significant difference in terms of self-efficacy beliefs between those who stated that they preferred the program willingly, and those who stated that they had to choose the program due to other reasons.

Another important result of the study is that the “*attitude to do a different job other than being a teacher*” has an important effect on the self-efficacy beliefs of the prospective primary teachers. The self-efficacy belief of those who do not wish to do another job other than reaching is significantly higher than especially those who regard it positive to have another job.

Taking the results of this study into consideration, pre-service teachers should gain the understanding and practice skills so that they will be able to implement the teaching and learning process effectively in order to increase their self-efficacy beliefs. It is well known that some affective factors such as attitude, commitment and self-efficacy play important roles in teachers’ performance in teaching settings. In this regard, various activities and practices which will enable pre-service teachers to appreciate the teaching profession should be included in teacher education programs. Furthermore, pre-service teachers’ level of self-efficacy related to teaching skills or experiences should be measured at certain times such as at the end of the term, and any problematic points noticed need to be supported through various activities, such as seminars and tutorials.

Kaynakça/References

- Akkoyunlu B. & Orhan F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. [Elektronik versiyon]. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3).
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a Difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V.S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*. (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Retrieved September 20, 2006 from <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html>
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Başer, N., Günhan, B.C. & Yavuz G. (2005). İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. 28-30 Eylül 2005* (syf. 515-521). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Bıkmaz, F. H. (2005). Öz-yeterlik inançları. İçinde, Y. Kuzgun ve D. Deryakulu (Ed.). *Eğitimde bireysel farklılıklar*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science & Mathematics*, 104(8), 383-391.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Boone W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of preservice teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.
- Friedman I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 18(6), 675-686.
- Gencer, A.S. & Çakıroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 664-675.

- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. & Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının biyoloji öğretiminde öz-yeterlik inançları. *A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gürkan, T., Duman, T., Güneysu, S., Yalın, H.İ., Olkun, S., Bıkmaz, F., Öztürk, M.K., Çakıroğlu, A., Topçu, B. & Güldere, Y.Z. (2004). Öğretmen yeterliği taslağında yer alan yeterlik alanları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, (58), 15 Nisan 2006 tarihinde <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi58/ogretmen-taslagi.htm> adresinden alınmıştır.
- Kalaian, H.A. & Freeman, D.J. (1994). Gender differences in self-confidence and educational beliefs among secondary teacher candidates. *Teaching and Teacher Education*, 10(6), 647-658.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 15. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kellenberger, D. W. (1996). Pre-service teachers' perceived computer self-efficacy based on achievement and value beliefs within a motivational framework. *Journal of Research on Computing in Education*, 29(2), 124-140.
- Kiremit, H. Ö. (2006). *Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin biyoloji ile ilgili öz-yeterlik inançlarının karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orhan, F. (2005). Bilgisayar öğretmen adaylarının, bilgisayar kullanma öz-yeterlik inancı ile bilgisayar öğretmenliği öz-yeterlik inancı üzerine bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları*, (21), 173-186.
- Saffold, F. (2005). Increasing self-efficacy through mentoring. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 13-16.
- Saklofske, D., Michayluk, J., Randhawa, B. & Ross, G. (2001). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports*, (63), 407-414.
- Tekkaya, C., Çakıroğlu, J. & Özkan, Ö. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it. *Journal of Education for Teaching*, 30(1), 57-68.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tuckman, B. W. (1991). *Educational psychology. From theory to application*. Florida: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.

Soner Mehmet Özdemir

- Utley, J., Bryant, R. & Moseley, C. (2005). Relationship between science and mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 105(2), 82-88.
- Wertheim C. & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research*, 96(1), 54-63.
- Woolfolk, A. E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Yaman, S., Koray, Ö. C. & Altunçekiç, A. (2004) Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 355-366.
- Yılmaz M., Gerçek, C., Köseoğlu, P. & Soran, H. (2006). Hacettepe üniversitesi biyoloji öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30), 278-287.

İletişim/Communication:

Yrd.Doç.Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR
Kırıkkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bil. Böl.
Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı.
Ankara yolu 7. km
Yahşihan / KIRIKKALE
e-mail: sonerozdemir@kku.edu.tr

Alındığı tarih/received: 29/12/2006
Düzeltilme/revision: 20/10/2007
İkinci düzeltilme/second revision: 18/04/2008
Kabul/approved: 15/07/2008

Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlik İnançları

EK. Öğretim Sürecine İlişkin Öz-Yeterlik İnanç Ölçeğindeki Maddelerin Faktör Yükleri ve Madde Toplam Korelasyonları

Maddeler	Faktör yükü	Madde toplam korelasyonu
I. Boyut: Planlama		
1. Ders planında amaçlara uygun strateji, yöntem ve teknikler belirleyebilirim	,755	,315
2. Kimsenin yardımı olmadan bir yıllık plan hazırlayabilirim	,609	,328
3. Ders konularında çoklu zekâ alanlarına ilişkin etkinlikler planlayabilirim	,530	,347
4. Öğrencilerin öğrenme stillerine uygun etkinlikler planlayabilirim	,499	,406
5. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alan bir ders planı hazırlayabilirim	,487	,399
6. Ders planında hedeflere, konulara ve öğrencilerin özelliklerine uygun ölçme ve değerlendirme türleri tasarlayabilirim	,463	,381
7. Dersi etkili biçimde işlemeye yönelik olarak ideal bir ders planı hazırlayabilirim	,448	,319
8. Ders planında bilgi ve iletişim teknolojilerinin nasıl kullanılacağına yer verebilirim	,430	,400
I. boyut için $\alpha = ,668$		
II. Boyut: Uygulama		
9. Farklı özel eğitim gereksinimi olan öğrenciler için öğrenme amaçları belirleyerek uygun ortamlar hazırlayabilirim	,713	,552
10. Öğrenciler derste sıkıldıklarında, onları derse tekrar motive etme stratejilerine sahibim	,676	,532
11. Uygulama gerektiren konularda rahatlıkla bir deney ya da gösteri yapabilirim	,665	,403
12. Dersin konularını öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine uygun biçimde sunabilirim	,617	,448
13. Dersin konularıyla gerçek yaşam arasında ilişki kurarak konuyu anlatabilirim	,602	,479
14. Gerektiğinde alternatif materyal, strateji ve etkinlikler geliştirebilirim	,575	,400
15. Öğrencilerin dersle ilgili her türlü sorusuna rahatlıkla cevap verebilirim	,547	,548
16. Öğrencileri yetenek ve ilgilerine uygun biçimde yönlendirebilirim	,539	,472
17. Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları dikkate alıp, onlara uygun öğretim biçimlerini uygulayabilirim	,524	,407
18. Öğrenciler arasındaki sorun ve kavgaları rahatlıkla çözüme kavuşturabilirim	,499	,415
19. Alanıma ilişkin özel öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgi ve beceriye sahibim	,497	,338
20. Öğrenmeyi engelleyen etmenleri analiz ederek öğrencilerin	,473	,314

ihtiyaçlarına yönelik düzenlemeler yapabilirim		
21. Okuttuğum dersteki ünitelere yönelik ünite analizi yapabilirim	,469	,451
22. Yeni ve çağdaş öğretim yöntem ve tekniklerini rahatlıkla uygulayabilirim	,461	,317
23. Beden dilini etkili biçimde kullanabilirim	,454	,537
24. Sözel dili, öğrencilerin derse ilgilerini uyandıracak biçimde etkili kullanabilirim	,427	,479
25. Zaman yönetimiyle ilgili stratejileri bilir ve kullanabilirim	,425	,369
26. Bilgi teknolojisine dayalı araç-gereçleri (materyalleri) rahatlıkla tasarlar ve kullanabilirim	,396	,410
27. Sınıf içi ve dışı etkinliklerde öğrencilerin sosyal ve kültürel çeşitliliğine yer verebilirim	,326	,301
II. boyut için $\alpha = ,839$		

III. Boyut: Değerlendirme		
28. Ölçme-değerlendirme sürecinde araştırma tekniklerini etkili biçimde kullanabilirim	,637	,326
29. Öğrencilerin performanslarını derse ve konuya göre değerlendirebilirim Dersin hedefleri ve konularına uygun her tür ölçme aracı geliştirebilirim	,606	,395
30. (çoktan seçmeli test, performans ödevi, doğru-yanlış, gözlem, mülakat vb.)	,570	,393
31. Öğrencilerin öğrendiklerini ve çalışmalarını, çoklu zeka alanlarına göre değerlendirebilirim	,530	,491
32. İstatistikî programlar kullanarak öğrencilerin ölçme sonuçlarını analiz edip yorumlayabilirim	,492	,418
33. Verileri analiz ederek yorumlar, öğrencinin gelişimi ve öğrenmesi hakkında geri bildirim verebilirim	,488	,407
34. Öğrencilerin tüm dönem boyunca ne düzeyde ve nasıl öğrendiklerini tespit edebilirim	,488	,430
35. Geliştirdiğim ölçme aracının (başarı testi ve tutum ölçeği) geçerlilik ve güvenilirliğini test edebilirim	,482	,328
36. Öğrencilerin çalışmalarını, öğrenmelerini kendi ilerleme hızlarında gerçekleşip gerçekleşmediği bakımından analiz edebilirim	,412	,330
37. Derse ve konuya uygun değerlendirme ölçütleri belirleyebilirim	,382	,361
38. Öğrencilerin duyuşsal özelliklerini (kendine güven, öz-yeterlik vs.) her dersin özelliğine uygun şekilde değerlendirebilirim	,362	,421
39. Sınav sonuçlarına göre, hangi öğrencilerin nerelerde zorlandıklarını tespit edebilirim	,327	,327
40. Öğrencilerin gelişim ve öğrenme düzeylerine uygun ölçme araçları geliştirebilirim	,311	,377
III. boyut için $\alpha = ,756$		
Ölçeğin tümü için $\alpha = ,882$		
