

Examining Elementary Preservice Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Combination of Quantitative and Qualitative Methods

Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN
Güney HACIÖMEROĞLU

Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education

Abstract

This study examines elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs. Quantitative and qualitative research methods were used in this study. In the quantitative part, data were collected from 122 final year preservice teachers. The instrument developed by Tschannen–Moran and Woolfolk–Hoy (2001) was administered to preservice teachers. Findings of the quantitative part revealed that preservice teachers' self-efficacy towards teaching profession was not fully adequate. There were no differences amongst preservice teachers' self-efficacy towards teaching regarding gender and achievement. In the qualitative part of the study, preservice teachers responded to factors involving Student Engagement and Classroom Management based on experiences that they gained in teaching practice. However, their explanation relied on their theoretical knowledge regarding the Instructional Strategies factor. This could be explained as they have lack of experiences regarding this factor.

Keywords: Preservice teachers, self-efficacy, mixed methodology.

SUMMARY

Teacher efficacy has been defined as “the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to affect student performance” (Tschannen–Moran, Hoy & Hoy, 1998, p. 202). Students' experiences during their teaching practice and of the induction year are considered as the most powerful influences on the development of teachers' sense of efficacy (Woolfolk–Hoy & Burke–Spero, 2005). Previous research reveals that researchers are interested in the issue of teachers' self-efficacy in Turkey as well as throughout the world. However, review of the literature also showed that research on teachers' self-efficacy in elementary education is limited in Turkey. Nevertheless, many researchers indicate that examining preservice teachers' self-efficacy beliefs in learning and teaching is an important factor in education. Therefore, examining elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs will help them to start their careers as effective teachers.

Purpose of the Study

This study aims at examining elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs. The research questions in this study were cited as below: What are the elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs? Are there any differences between elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs concerning gender? Are there any differences of elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs concerning achievement?

METHOD

Quantitative and qualitative research methods were used in this research in order to understand elementary preservice teachers' self-efficacy beliefs. In the quantitative part, Teachers' Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy (2001) was used. The instrument has three factors: Student Engagement, Instructional Strategies and Classroom Management. Data were collected from 122 final year elementary preservice teachers. In the qualitative part, the researchers elaborated elementary preservice teachers' answers to the Teachers' Sense of Efficacy Scale concerning these factors. Therefore, the issues that preservice teachers agreed and did not agree were asked them again. Thus, the findings obtained from quantitative data were also analyzed through preservice teachers' responses to open-ended questions.

FINDINGS & RESULTS

The research revealed that preservice teachers' self-efficacy towards teaching profession was not fully adequate. There were no differences amongst preservice teachers' self-efficacy beliefs towards teaching regarding to gender and achievement. In the qualitative part, elementary preservice teachers were asked to respond the open-ended questions that they agreed most and least for each factor. Examining the answers to the questions that elementary preservice teachers most agreed revealed that regarding the student engagement factor, preservice teachers indicated that they would use tasks that concerns students' individual features and family support etc. in order students to get to believe that they can do well in schoolwork. For the classroom management factor, they stated that they would make their expectations clear about student behaviour through explaining the issues. Concerning the instructional strategies factor, preservice teachers claimed that they could evaluate students' comprehension through using the assessment strategies suggested by the new primary curriculum. Examining the answers to the questions that elementary preservice teachers least agreed revealed that elementary preservice teachers found themselves inadequate regarding the student engagement and classroom management factors. These findings were similar to the findings of the quantitative part of this study. Contrastingly, regarding the question that elementary preservice teachers least agreed in the instructional strategies factor, they gave detailed explanations. Examining the answers closely revealed that although elementary preservice teachers answered other questions based on their experiences they had during their teaching practice, they answered the question concerning the instructional strategies factor theoretically.

DISCUSSIONS & CONCLUSIONS

The findings of the Teachers' Sense of Efficacy Scale revealed that preservice teachers' self-efficacy towards teaching profession was not fully adequate. The research also indicated that there were no differences amongst preservice teachers' self-efficacy beliefs towards teaching regarding gender and achievement. These findings were similar to the previous research studies (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Çakıroğlu, Çakıroğlu & Bone, 2005). Besides, Çapa et al. (2005) stated that Teachers' Sense of Efficacy Scale could be used in assessing preservice teachers' sense of efficacy and monitoring changes in sense of efficacy during their teacher education programme.

In this research, examining the elementary preservice teachers' answers to the questions revealed that they used the experiences they gained during their teaching practice. However, when they were asked a question that they have not had any experience about it, they answered the question through the information they gained during their teacher education.

Findings of the study also indicated that teaching practice courses play an important role in developing preservice teachers' sense of efficacy. Experiences that preservice teachers' gain during their teaching practice form their thoughts about teaching. This revealed that elementary preservice teachers' experiences they had during their teaching practice influences their self-efficacy.

Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları: Nicel ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme

Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN
Güney HACIÖMEROĞLU

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Özet

Bu araştırmanın amacı İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D. 'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını incelemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda, veriler Sınıf Öğretmenliği A.B.D. son sınıfta okuyan 122 öğretmen adayından toplanmıştır. Adaylara Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) tarafından özyeterlik inançlarına yönelik olarak geliştirilen ölçek uygulanmıştır. Ölçekten elde edilen bulgular öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin özyeterliklerini biraz yeterli bulduğunu göstermektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve başarı puanlarına göre özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda, öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi faktörlerine ilişkin açıklamalarını öğretmenlik uygulaması sırasında edinmiş oldukları deneyimlere dayandırdıkları görülmektedir. Bununla beraber, Öğretim Stratejileri faktörüne ilişkin açıklamalarının yalnız teorik bilgiye dayandığı anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının Öğretim Stratejileri faktörüne ilişkin teorik bilgiye dayanarak açıklama yapmaları ve bu konudaki eksikliklerini vurgulamamaları adayların uygulama sırasında bu faktöre ilişkin bir deneyim yaşamamış olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, özyeterlik inançları, nicel ve nitel araştırma.

Öğretmen özyeterliği; “öğretmenin öğrenci performansını etkilemek için gerekli kapasiteye ne ölçüde sahip olduğuna inanması” olarak tanımlanmaktadır (Tschannen–Moran, Hoy & Hoy, 1998; s.202). Bandura (1986) özyeterlik kavramını bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize ederek başarılı bir şekilde yapma kapasitesine ilişkin kendi yargısı olarak tanımlamıştır. Buna ek olarak, özyeterliğin bireyin belirli bir durumda göstereceğini düşündüğü yetkinlik düzeyi ile ilgili geleceğe yönelik bir inanç olduğunu vurgulamaktadır (Bandura, akt. Tschannen–Moran ve diğerleri, 1998). Gürçan (2005) ise özyeterliğin bireylerin becerilerini kullanarak yapabildiklerine ilişkin yargılarının bir ürünü olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca, Goddard, Hoy ve Woolfolk–Hoy (2004) öğretmen özyeterliğini öğretmenlerin “görevlerimi yerine getirmek için gerekli düşünceleri ve eylemleri planlayıp uygulayabilir miyim?” sorusuna verdiği yanıt olarak açıklamaktadır. Bu sebeple,

bireyde özyeterlik eksiğe, birey ne yapacağını bilmesine rağmen etkisiz davranışlar gösterebilir (Alcı, 2007).

Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sırasındaki ve mesleğe başladıkları ilk yıldaki deneyimleri öğretmenlerin özyeterlik inancına ilişkin gelişmelerini etkilemektedir (Woolfolk–Hoy & Burke–Spero, 2005). Tschannen–Moran ve diğerleri (1998) öğretmen özyeterliği ile ilgili günümüzdeki bakış açısının temelini sosyal bilişsel teoriye dayandığını belirtmektedir. Buna göre, öğretmen özyeterliği öğretmeyi zorlaştıran faktörlerin önemine bağlı kişisel değerlendirme ile kişisel öğretim kapasitesine ilişkin öz algılarının değerlendirilmesi arasındaki etkileşimin sonucu olarak ifade edilmektedir.

Bandura'nın özyeterlik teorisi yeterliğin öğrenmenin erken dönemlerinde daha çok biçimlendirilebildiğini vurgulamaktadır (Woolfolk–Hoy & Burke–Spero, 2005). Bandura (1997) özyeterlik kavramına ilişkin değişimi *kazanım* (acquisition), *yaygınlık* (generality), *kalicılık* (durability) ve *dayanıklılık* (resilience) olmak üzere dört temel süreç ile açıklamaktadır. Buna göre kazanım öz inançların gelişiminin başlangıcını içermektedir. Yaygınlık bu inançların ne kadar yaygın uygulanabildiği ile ilgilidir. Kalıcılık değişikliklerin zaman içerisinde ne kadar korunduğunu, zorlukları yenme gücü ise olumsuz deneyimlerden sonra bireyin kendini toplama becerisini göstermektedir. Bununla beraber, özyeterlik ile ilgili beklentilerin *uzmanlık gerektiren deneyimler* (mastery experiences), *fizyolojik ve duygusal durum* (physiological and emotional states), *dolaylı edinilen deneyimler* (vicarious experiences), *sosyal ikna* (social persuasion) olmak üzere 4 farklı kaynağı bulunmaktadır (Bandura, 1977). Buna göre, Bandura (1977) uzmanlık gerektiren deneyimlerin yeterlik inancı ile ilgili bilgi edinmede en güçlü kaynak olduğunu belirtir. Yani, öğretim başarılı olduğunda yeterlik ile ilgili beklentiler artar. Bu beklentiler yapılan öğretimin gelecekte etkili olup olmayacağı ile ilgilidir. Öğretimin başarısız olması yeterliğe ilişkin inancı düşürür (Woolfolk–Hoy & Burke–Spero, 2005). Bu sebeple, uzmanlık gerektiren deneyimler öğretmenlerin yeterlik inançlarını öğrenmede önemli bir kaynaktır (Mulholland & Wallace, 2001). Fizyolojik ve duygusal durumlar da kişilerin özyeterlik inançlarının artmasında önemli bir rol oynar. Kişinin fizyolojik ve duygusal durumunun seviyesi içinde bulunduğu öğrenme-öğretme sürecindeki öğretim becerisine ilişkin algısını etkiler (Bandura, 1996). Buna bağlı olarak, kişinin bu süreçte kendini rahat hissetmesi ve olumlu duygulara sahip olması kendine güvendiğini göstermekle beraber gelecekte başarılı olacağına işaret eder. Dolaylı edinilen deneyimler bir becerinin başkası tarafından gösterilmesi ile edinilen deneyimlerdir. Beceri iyi bir biçimde gösterilmiyorsa, gözlemcinin yeterliğe ilişkin beklentileri azalır. Sosyal İkna ise moral verici konuşma (pep talk) veya bir danışman, meslektaş ya da öğrencilerden özel bir performansa yönelik dönüt olarak tanımlanır.

Öğretmen yetiştirme programlarında vurgulanan dolaylı edinilen deneyimlerin öğretmenlerin öğretimde yer alan etkinliklere ilişkin inançlarına bağlı olduğu söylenebilir (Tschannen–Moran ve diğerleri, 1998). Bununla beraber, öğretmen yetiştirme programlarının sunduğu bu deneyimlerin öğretim yeterliğine ilişkin öz-algının gelişmesinde etkisi çok azdır. Öğretmen yetiştirme programları kapsamında

öğrenim gören öğretmen adayları zamanla uzmanlık gerektiren öğretim deneyimleri kazanırlar. Bu süreç sayesinde adaylarda öğretime ilişkin sorumluluk düzeyi artar. Bununla beraber, öğretmen adaylarının fizyolojik ve duygusal durumunun seviyesi öğretime yönelik uzmanlık ve becerilerini etkiler.

Birçok araştırmacı öğretmen eğitimini farklı açılardan incelemiştir. Eğitim araştırmaları incelendiğinde, öğretmen özyeterliğine ilişkin araştırmaların son yıllarda arttığı görülmektedir. Bu araştırmalar, güçlü yeterlik algısı olan öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık olduklarını ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını daha iyi karşılamak için yeni metotları denemeye daha istekli olduklarını göstermektedir (Guskey, 1988; Stein & Wang, 1988). Ayrıca, öğrenci başarısı ile öğrencilerin özyeterliği, öğretmenlerin yeterlik algısı ve okulların ortak yeterlikleri olmak üzere 3 farklı yeterlik arasında bağ olduğu anlaşılmaktadır (Goddard Hoy & Wolfolk-Hoy, 2000; Pajares, 1996; Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998).

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının gelişiminin birçok araştırmacı tarafından ele alınmasının sebebi özyeterlik inançlarının bir kere oluştuğunda değişmesinin zor olmasıdır. Birçok araştırmacı, öğretmenlerin özyeterlik inancının yüksek olmasının öğrenci motivasyonu ve başarısını olumlu etkilediğini vurgulamaktadır (Ross, 1992; Midgely, Feldlaufer & Eccles, 1989). Bu durumda, öğretmen adaylarının güçlü özyeterlik inancı geliştirmelerine yardımcı olmak öğretmen olduklarında sınıf ortamında etkili öğretim yapabilmelerine de katkıda bulunacaktır. Ayrıca, adayların almış oldukları dersler ve uygulamada edindikleri deneyimler özyeterlik inançları üzerinde etkilidir (Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998). Housego (akt. Tschannen-Moran ve diğerleri, 1998) öğretmen adaylarının staj gerektiren uygulamalar sırasında edinmiş olduğu deneyimlerinin özyeterliklerini etkilediğini belirtmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarının öğretim görevlerinin gerçekleri ve karmaşıklığı ile yüz yüze geldiklerinde olumlu yaklaşımları azalmaktadır. Bu sebeple, adayların özyeterlik inançları staj döneminde düşüş göstermektedir.

Ülkemizde yapılan araştırmalar incelendiğinde, dünyadaki eğitim araştırmalarına paralel olarak özyeterlik ile ilgili çalışmaların sayısında son yıllarda artış görüldüğü dikkat çekmektedir (Çoban & Sanalan, 2002; Ekici, 2008; Kaya & Dönmez, 2008). Kaya ve Dönmez (2008) sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeylerini inceleyerek; akademik başarı değişkeni ile üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz-yeterlik düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu belirtmiştir. Ekici (2008) Teknik Eğitim Fakültesi Elektronik ve Bilgisayar Eğitimi Bölümünde öğrenim gören ve sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyindeki değişmeye odaklanmış ve sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir.

Öğretmen özyeterliğine ilişkin çalışmalar her ne kadar dünyada olduğu gibi ülkemizde de son yıllarda artış gösterse de özellikle sınıf öğretmeni adayları ile ilgili çalışmaların sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır (Çoban & Sanalan, 2002; Akbaş & Çelikkaleli, 2006). Örneğin, Çoban ve Sanalan (2002) sınıf öğretmeni adaylarında

özgün deney tasarımının fen öğretimi öz yeterlik algısı üzerindeki etkisini inceleyerek öğrencilerin sistematik ve organize bir şekilde özgün fen bilgisi deney etkinlikleri üretmelerinin onların fen bilgisi öğretimi konusundaki özyeterlik algılarını olumlu yönde değiştirdiğini ortaya koymuştur. Akbaş ve Çelikkaleli (2006) ise sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının cinsiyet, öğrenim türü ve üniversitelerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırma bulguları, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine yönelik öz-yeterlik inançlarının ve beklentilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığını; öğrenim türleri dikkate alındığında ise fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inancının farklılaşmadığını, beklentilerinin farklılaştığını göstermektedir. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretimine ilişkin öz-yeterlik inançlarının ve beklentilerinin üniversitelerine göre farklılaştığı görülmüştür. Bu çalışmalar sınıf öğretmeni adayları ile yapılan araştırmaların çoğunlukla fen bilgisi öğretimine yönelik özyeterlik inançları üzerine odaklandığını göstermektedir. Bununla beraber, öğretmen adaylarının öğrenme-öğretme süreci ile ilgili özyeterlik inançlarını güçlendirmek eğitimde önemli faktörlerden biridir (Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya, 2005). Bu sebeple, öğretmen adaylarının genel olarak öğrenme-öğretme sürecine ilişkin özyeterlik inançlarını öğrenmek onların nitelikli birer öğretmen olarak yetişmelerine katkıda bulunacaktır. Ayrıca, öğretmen adaylarının öğretmen adaylarının özyeterlikleri üzerine yapılan araştırmaların çoğunda nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırma, diğer araştırmalardan farklı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarını nicel ve nitel araştırma yöntemlerini bir arada kullanarak incelemektedir. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları nelerdir? Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır? Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Çeşitleme, “farklı veri kaynakları, farklı veri toplama ve analiz yöntemleri kullanarak araştırma sonuçlarının inandırıcılığını arttırmaya yönelik çabaların bütünü” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005, s. 94). Cohen ve Manion (1997) zaman (time triangulation), alan (space triangulation), yöntem (methodological triangulation) çeşitlemesi gibi farklı çeşitleme tiplerinin bulunduğunu belirtmektedir. Bu araştırmada araştırmanın amaçlarına ulaşabilmek için nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanıldığından yöntemler arası çeşitleme yapılmıştır (Denzin, akt. Cohen & Manion, 1997) Denzin (akt. Cohen & Manion, 1997) yöntemler arası çeşitlemeyi bir amaca ulaşmak için birden fazla araştırma yönteminin kullanılması olarak tanımlamaktadır. Böylelikle, farklı yöntemler kullanılarak elde edilen veriler birbirini desteklemekte ve ulaşılan sonuçların geçerliği ve güvenilirliği artırılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Bu çalışma *baskın-baskın olmayan araştırma deseninde* (dominant-less dominant mixed method designs) düzenlenmiştir (Tashakkori & Teddlie; 1998). Tashakkori ve Teddlie'ye (1998) göre *baskın-baskın olmayan araştırma deseninde* bir araştırma yöntemi ve bu yöntemle ilişkin metod ya da metodlar baskın olarak ele alınır. Bununla

beraber, alternatif olarak kullanılan araştırma yöntemi ise çalışmanın küçük bir bölümünü oluşturarak baskın olan metot yoluyla elde edilen verileri destekleyici niteliktedir. Bir başka deyişle, araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular nicel bölümden elde edilen bulguların detaylı bir biçimde açıklanmasına yardımcı olur (Creswell, 2003). Bu araştırmanın nicel boyutunda Öğretmen Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel boyutundan elde edilen veriler doğrultusunda hazırlanan açık uçlu sorular kullanılmıştır. Böylelikle, öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlara ilişkin detaylı bilgi edinilmiştir.

Araştırma Grubu

Araştırmanın nicel boyutunda, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Marmara bölgesinde yer alan bir üniversitenin, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği A.B.D. son sınıfında öğrenim gören 80'i kız 42'si erkek olmak üzere toplam 122 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümü için örneklem seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Araştırma sorularının yanıtlanmasında öğretmen adaylarının başarılı olması örneklem ölçütü olarak belirlenmiştir. Araştırmalar, öğretmen adaylarının lisans eğitimleri sırasında almış oldukları derslerin ve staj gerektiren uygulamaların adayların özyeterliklerini etkilediğini vurgulamaktadır (Tschannen–Moran ve diğerleri, 1998). Bu sebeple, lisans programında yer alan birçok dersi başarı ile tamamlamış olan ve son sınıfta öğrenim gören sınıf öğretmeni adayları bu araştırmanın örnekleminde ölçüt olarak alınmışlardır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü üniversitenin eğitim öğretim ve sınav yönetmeliği uyarınca bulunulan yarıyıl sonu itibarıyla genel not ortalaması en az 2.00 olan öğrenciler, başarılı kabul edilmektedir. Bu sebeple, açık uçlu araştırma soruları, gönüllülük esası dikkate alınarak, genel not ortalaması 2.00'nin üzerinde olan 12 öğretmen adayına uygulanmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği:

Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı bu çalışmanın nicel boyutunda; Tschannen–Moran ve Woolfolk–Hoy (2001) tarafından öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına yönelik olarak geliştirilen “Öğretmen Özyeterlik Ölçeği”(Teachers' Self Efficacy Scale) kullanılmıştır. 24 maddelik bu ölçeğin güvenirlik katsayısı 0.94 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek Çapa ve diğerleri (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin uyarılma sürecinde faktör analizi, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yeniden yapılmıştır. Böylelikle, bileşenler arasındaki korelasyon katsayısı Öğrenci Katılımı .75, Öğretim Stratejileri .74 ve Sınıf Yönetimi .66 olarak hesaplanmış ve (.01 anlamlılık düzeyi dikkate alındığında) anlamlı olduğu görülmüştür. Bileşenlerin coefficient alpha değerleri Öğrenci Katılımı için .82, Öğretim Stratejileri için .86 ve Sınıf Yönetimi için .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütünü dikkate alındığında ise güvenirlik katsayısı

.93 bulunmuştur. Bu çalışmada ise ölçek 122 öğrenciye uygulanmış ve güvenilirlik katsayısı .88 bulunmuştur. Ölçek 1. Yetersiz, 2. Çok az yeterli, 3. Biraz yeterli, 4. Oldukça Yeterli, 5. Çok yeterli olmak üzere beşli dereceleme ile cevaplanmaktadır.

Açık Uçlu Araştırma Soruları

Araştırmanın nitel boyutunda ise, nicel boyutundan elde edilen veriler doğrultusunda, Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nde yer alan her faktöre ilişkin öğretmen adaylarının en yüksek ve en düşük katılım gösterdikleri maddeler değerlendirilmiştir. Bu maddelerde yer alan ifadeler öğretmen adaylarına açık uçlu sorular biçiminde verilmiş olup; adaylardan görüşlerini kapsamlı bir şekilde açıklamaları istenmiştir. Açık uçlu araştırma soruları araştırma problemine ilişkin temel değişkenlerin tam açıklık kazanmamış olduğu varsayımından hareket eder ve araştırmacının konu ile ilgili önemli değişkenleri fark etmesine olanak sağlar (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada, öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlar incelenmiş ve ölçekte yer alan her faktöre ilişkin en yüksek ve en düşük katılımın olduğu maddeler belirlenmiştir (Bakınız: Bulgular bölümü). Adaylara bu maddelerin yer aldığı sorular yazılı olarak yanıtlamaları amacıyla verilmiştir. Böylelikle, bu maddelere ilişkin düşüncelerini ayrıntılı olarak açıklamaları sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen veriler SPSS 13.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada öğretmen adaylarının özyeterlik inançları yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları ile birlikte aritmetik ortalama ve standart sapma hesaplamaları da yapılarak belirlenmiştir. Adayların öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini incelemek amacıyla t testi yapılmıştır. Bununla beraber; öğretmen adaylarının mesleğe ilişkin özyeterlik inançlarının başarı değişkeni açısından farklılaşıp farklılaşmadığını anlamak amacıyla tek yönlü ANOVA uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda ise, öğretmen adaylarının özyeterlik ile ilgili inançları Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nde yer alan Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi faktörleri ışığında incelenmiştir. Bu durum, Yıldırım ve Şimşek (2005, s.224) tarafından betimsel analiz olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşıma göre veriler daha önce belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu çalışmada açık uçlu araştırma sorularından elde edilen veriler Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ne temel oluşturan ve yukarıda belirtilen bu üç faktör dikkate alınarak okunmuş ve düzenlenmiştir. Daha sonra bulgular arasındaki neden sonuç ilişkileri incelenerek açıklanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nden Elde Edilen Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin özyeterlik inançlarını ortaya koymak amacıyla adayların ölçek maddelerine vermiş oldukları yanıtların betimsel istatistikleri (aritmetik ortalama, standart sapma, vs.) hesaplanmıştır. Yapılan analizlerde her faktörden elde edilen puanlar o faktörde yer alan madde sayısına bölünmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının faktörlere ilişkin puanlarının karşılaştırılabilmesini sağlamıştır (Yılmaz ve Çokluk-Bökeoğlu, 2008). Bununla beraber araştırmada elde edilen aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde aşağıdaki aralıklar kullanılmıştır: “1.00–1.79: Yetersiz”, “1.80–2.59: Çok Az Yeterli”, “2.60–3.39: Biraz Yeterli”, “3.40–4.19: Oldukça Yeterli”, “4.20–5.00: Çok Yeterli”.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Puanlar	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	\bar{X}	Ss
Öğrenci Katılımı	122	8	31	2,74	0,47
Öğretim Stratejileri	122	11	31	2,84	0,49
Sınıf Yönetimi	122	5	53	2,77	

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’nin Öğrenci Katılımı faktöründe 8 madde bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu faktöre ilişkin puanlarının ortalaması \bar{X} :2,74 standart sapması ise S: 0,47’dir. Öğretmen adaylarının bu faktöre ilişkin puan ortalaması Biraz Yeterli düzeyine karşılık gelmektedir. Aritmetik ortalamalar dikkate alındığında katılımcıların bu faktörde en yüksek katılım gösterdikleri madde “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” (\bar{X} : 2,97-Biraz yeterli) maddesidir. Öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımı faktöründe en düşük katılım gösterdikleri madde ise “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” (\bar{X} :2,44- Çok Az Yeterli) maddesidir.

Öğretim Stratejileri faktöründe 8 madde bulunmaktadır. Tablo 1 incelendiğinde ise adayların bu faktöre ilişkin puanlarının ortalamasının \bar{X} :2,84 standart sapmasının ise S:0,49 olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu faktöre ilişkin puan ortalaması “Biraz Yeterli” düzeyine karşılık gelmektedir. Adayların bu faktörde en yüksek katılım gösterdikleri madde “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz? (2,96-Biraz Yeterli)” maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bu faktörde en düşük katılım gösterdikleri madde ise “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” (2,59-Çok Az Yeterli) maddesidir.

Sınıf Yönetimi faktöründe 8 madde bulunmaktadır. Adayların bu faktöre ilişkin puanlarının ortalaması \bar{X} : 2,77 standart sapması ise S: 0,65'dir. Bu ortalama "Biraz Yeterli" düzeyine karşılık gelmektedir. Öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi faktöründe en yüksek katılım gösterdikleri madde "Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?" (\bar{X} :3,15-Oldukça yeterli) maddesidir. Adayların bu faktörde en düşük katılım gösterdikleri madde ise "Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?" (\bar{X} :2,49-Çok Az Yeterli) maddesidir.

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşp Farklılaşmadıklarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının özyeterliğe ilişkin puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemek amacıyla verilere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır ve bulgular Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2
Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançlarına İlişkin Puanlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	p	t
Kız	42	65,66	13,18	0,214	0,858
Erkek	80	67,53	10,41		

Tablo 2 incelendiğinde, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği, A.B.D. son sınıfında öğrenim gören toplam 122 öğrencinin puanlarının cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır (t: 0,858; p<0,05). Buna dayanarak, elde edilen bulgular kız ve erkek öğretmen adaylarının benzer tutumlara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

3.3 Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Yönelik Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Tablo 3'te öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının başarı düzeyine göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3
Öğretmen Adaylarının Özyeterlik Puanları ile Başarı Düzeyleri Arasındaki İlişki

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplararası	15,93	2	7,96	0,062	0,940
Gruplarıçi	10874,05	85	127,93		
Toplam	9	87			

Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğretmen adaylarının başarı puanlarına göre özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir (F=0,062; p<0,05).

Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada açık uçlu araştırma sorularından elde edilen veriler Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nde yer alan Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi bileşenleri dikkate alınarak betimsel analiz yoluyla incelenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım & Şimşek, 2005). Bu çalışmada öğretmen adaylarına uygulanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nden elde edilen bulgular veri analizi için bir çerçeve oluşturmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda uygulanan ölçeğin bileşenleri bu çalışmadaki temaları oluşturmaktadır. Bu sebeple, öncelikle veriler öğretmen adaylarının Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'nde her bileşene ilişkin en yüksek katılım gösterdikleri maddeler dikkate alınarak incelenmiştir. Daha sonra, doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın nicel boyutundan elde edilen bulguları desteklemiştir.

Öğrenci Katılımı faktörü dikkate alındığında öğretmen adaylarının en yüksek katılım göstermiş oldukları “Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesine ilişkin yapmış oldukları açıklamalar adaylardan bazılarının öğrencileri öğrenme-öğretme süreci ile ilgili düzenlemeler yoluyla başarılı olabileceklerine inandırmayı sağlayabileceğini ifade ettiğini göstermektedir:

Bireysel çalışmalar yaptırım. Yaptıkları en ufak bir davranış için pekiştireç veririm. ÖA11

Dersler öğrencilerin ilgi ve istekleri göz önünde bulundurularak anlatıldığı sürece, öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayarak, yaparak yaşayarak ilkesi doğrultusunda öğrendiklerinde başarı duyguları gelişecektir. ÖA12

Öğretmen adayı 11 öğrencileri başarılı olabileceğine inandırmada bireysel çalışmaların ve pekiştirecin öneminden bahsetmiştir. Bununla beraber, öğretmen adayı 12 öğrencilerin derslere etkin katılımını sağlamanın başarılı olmalarındaki rolü üzerinde durmuştur. Öğretmen adayı 12'nin açıklaması yakından incelendiğinde, öğrencilerin başarılı olabileceklerine inanmalarında her ne kadar öğrenci katılımının önemli olduğu belirtilmesine rağmen, öğrenme-öğretme sürecinin öğrenci ilgi ve istekleri doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir.

Bazı öğretmen adayları ise öğrencileri başarılı olabileceğine inandırmada öğretmenin rehberliği, uzman ve aile desteğinin önemli olduğunu söylemiştir:

Rehberlik derslerinde işlenen konularla bağlantılı gerekli anlatımları yaparım. ÖA3

Sadece öğrencinin değil ailenin de katılımı önemli. Ona birçok başarı örneği göstererek ve uzmandan bilgi desteği alarak birçok öğrencinin başarılı olabileceğine inandırabilirim. ÖA8

Öğretmen adayı 3 öğrencileri başarılı olabileceklerine inandırmada öğretmenlerin öğrenimleri sırasında almış oldukları rehberlik dersinin önemli olduğunu belirtmiştir.

Öğretmen adayı 8 ise uzman ve aile desteğinin bu konudaki önemini vurgulamaktadır. Yukarıdaki ifadelere ek olarak aşağıdaki öğretmen adayı öğrencinin başarısız olduğu durumlarda sorunun kimden kaynaklandığı üzerinde durulması gerektiğini ifade etmiştir:

Öğrenci derste neden başarılı olamıyor ya da neden etkileniyor da başarılı olamayacağını düşünüyor, bunun üzerinde dururum. Hata benden kaynaklanıyor ise bunları tamamlamaya çalışırım, öğrenciden kaynaklanıyor ise ve kendim tek başıma çözemiyorsam yardım alıp çözmeye çalışırım. ÖA7

ÖA7 öğrenci başarısından sorunun kimden kaynaklandığı üzerinde durmuş ve sorunun çözümünde bu durumun dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Öğretim Stratejileri faktörü kapsamında “Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?” maddesine öğretmen adayları en yüksek katılımı göstermişlerdir. Adayların bazıları yeni ilköğretim programında önerilen değerlendirme yöntemlerini dikkate alarak bu konuda aşağıdaki açıklamaları yapmışlardır:

Ders sırasında öğrencilere sorduğumuz sorularla ve özdeğerlendirme formlarıyla çalışma kitaplarıyla yeteri kadar iyi değerlendirebilirim. ÖA7

Konuya ve öğrencinin düzeyine uygun etkinlikler yoluyla olur. Etkinlikler ve ortaya çıkan ürünler öğrencilerin kazanımları hakkında bizlere bilgi verir. ÖA5

Yukarıdaki öğretmen adayları öğretilen konuların öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını soru sorma, özdeğerlendirme formları ve öğrenci düzeyine uygun etkinlikler yoluyla değerlendirebileceklerini belirtmişlerdir. Adayların açıklamaları, 2005 yılında uygulamaya konulan yeni ilköğretim programında yer alan öğrenme-öğretme ve değerlendirme sürecine ilişkin değişiklikleri de göz önünde bulundurduklarını göstermektedir. Bununla beraber, bazı öğretmen adayları ise öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkların değerlendirmede önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir:

Eğer konu iyi anlaşılmasa öğrencilerin bireysel farklılıklarına da dikkat ederek eksiklikler üzerinde dururum. ÖA3

Sınıfta bulunan bireylerde bireysel farklılıkların olduğunu göz önünde bulundurup dersi farklı yöntem ve teknik kullanarak aktarıyorum. ÖA12

Yukarıdaki öğretmen adayları öğrencilerin bireysel farklılıklarının değerlendirme sürecinde dikkate aldıklarını vurgulamışlardır. Öğretmen adayı 12'nin açıklaması öğrencilerin bireysel farklılıklarını uygulamada göz önünde bulundurduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, staj gerektiren öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında edindiği deneyimlerin öğretmen adayının bakış açısını etkilediğini göstermektedir.

Sınıf Yönetimi faktörü incelendiğinde, öğretmen adayları en yüksek katılım göstermiş oldukları “Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?” sorusuna ilişkin beklentilerini sözel açıklamalar yoluyla ifade edeceklerini belirtmişlerdir:

Mümkün olduğu kadar açık ve kısa cümleler kurarak onlardan ne beklediğimi isteklerimi anlatırım. ÖA7

Derse başlamadan önce yapacağım ilk şeylerden birisi öğrencilerden ders saati boyunca yapmaları gerekenleri söyleyerek beklentilerimi dile getiririm. ÖA2

Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi ile ilgili öğretmen adaylarının en düşük katılım gösterdikleri maddeler dikkate alındığında, adayların çoğunun ölçekte vermiş oldukları yanıtlara paralel olarak, bu konularda eksikliklerinin bulunduğu görülmektedir. Örneğin, Öğrenci Katılımı ile ilgili olarak adayların en düşük katılım gösterdikleri “Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?” sorusuna adayların bazılarının vermiş oldukları yanıtlar aşağıdaki gibidir:

Bu tip öğrencilerle çalışırken zorluklarla karşılaşacağımı düşünüyorum. Böyle öğrencilere ulaşmada etkili olabileceğimden emin değilim. ÖA10

Bu konuda eksikliklerim var ve bunun farkındayım. Bu hafta ders anlattığım sınıfta böyle bir öğrenci ile karşılaştım. Çocuğun seviyesi sınıf seviyesinden yüksek ve bu nedenle dersi dinlemiyor. Ders ona basit geliyor. Aykırı davranışlarda bulunuyor. (...) Öğrenciyi iyi tanımadığım ve nasıl davranmam gerektiğini bilmediğim için sınıf öğretmeninden yardım istedim. ÖA 7

Sınıf Yönetimi faktörü dikkate alındığında ise adayların en düşük katılım gösterdikleri “Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?” sorusu ile ilgili birçok aday bu konuya ilişkin eksikliklerinin olduğunu açıklamıştır.

Sınıf yönetimi konusunda kendimi yeterli hissetmiyorum. Ancak bu konuda tecrübe edinmem gerektiğini düşünüyorum. ÖA11

Bu konuda kendimi yeterli görmüyorum. Yaşadığım sorunlardan en önemlisinin bu olduğunu düşünüyorum. Ama öğretmenlik mesleğine başladığımda bu sorunun ortadan kalkacağına inanıyorum. Teorileri uygulamada zorlanıyorum. Karşıma beklemediğim durumlar çıkıyor. Bunları da yaparak yaşayarak aşabileceğime inanıyorum. ÖA2

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı gibi, öğretmen adaylarının çoğu Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi faktörlerine ilişkin özyeterliklerinin az olmasını bu konularda eksikliklerinin bulunmasına bağlamışlardır. Bu durum adayların Öğretmen Özyeterlik Ölçeği’ne vermiş oldukları yanıtlarla paralellik göstermektedir. Bununla beraber, adayların çoğunun açıklamalarını staj gerektiren öğretmenlik uygulaması derslerinde edinmiş oldukları tecrübelerine dayanarak yaptıkları anlaşılmaktadır. Bu durum, 2 ve 7 numaralı öğretmen adaylarının yukarıdaki ifadelerinde açıkça

görülmektedir. Ayrıca, bir öğretmen adayı da Sınıf Yönetimi faktörüne ilişkin eksiklerin deneyim ile gelişeceğini ifade etmiştir:

Sınıf yönetimini geliştirmenin deneyimlerden geçtiğine inanıyorum. ÖA10

Bu açıklamalar öğretmen adaylarının öğrenciler ile birebir iletişimde bulunmasına olanak tanıyan ve öğretmenlik deneyimi kazandıran öğretmenlik uygulaması derslerinin özyeterlik kazanmalarında önemli bir rolünün olduğunu göstermektedir.

Son olarak, öğretmen adaylarının Öğretim Stratejileri faktörü kapsamında en düşük katılım gösterdikleri “Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?” maddesine ilişkin açıklamaları incelenmiştir. Adayların bu faktöre ilişkin eksikliklerinin olduğu açıkça belirtmedikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, derslerin öğrenci seviyesine uygunluğunun sağlanmasında öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrenci seviyesinin dikkate alınması gibi konuların önemini vurgulamışlardır:

Öncelikle, kullanacağımız yöntem ve tekniği öğrencinin seviyesine uygunluğuna göre seçeriz. ÖA 12

Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olması için sınıfta birden fazla öğretim yöntem ve tekniği kullanılmalıdır. ÖA 5

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi öğretmen adayları bu faktöre ilişkin teorik açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu durum, ilk bakışta adayların araştırmanın nitel boyutunda vermiş oldukları ifadelerin Öğretmen Özyeterlik Ölçeği'ne vermiş oldukları yanıtlarla paralellik göstermediği göze çarpmaktadır. Ancak, yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımı ve Sınıf Yönetimi faktörlerine ilişkin ifadelerinin öğretmenlik uygulaması sırasında edinmiş oldukları deneyimlere dayandırarak açıkladıkları görülmektedir. Bununla beraber, Öğretim Stratejisi faktörüne ilişkin açıklamalarının yalnız teorik bilgiye dayandığı anlaşılmaktadır. Yukarıda da belirtildiği gibi, adayların almış oldukları öğretmenlik uygulaması dersi özyeterliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bu sebeple, öğretmen adaylarının Öğretim Stratejileri faktörüne ilişkin teorik bilgiye dayanarak açıklama yapmaları adayların uygulama sırasında bu konuda deneyimlerinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada Sınıf Öğretmenliği A.B.D.'nda öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının Öğrenci Katılımı, Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi faktörleri ile ilgili görüşlerinin “Biraz Yeterli” düzeyine karşılık geldiği belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine ve başarı puanlarına göre özyeterlikleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuç yapılan birçok araştırma ile benzerlik göstermektedir (Akbaş & Çelikkaleli, 2006; Çakıroğlu, Çakıroğlu & Bone, 2005). Ancak, bu araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların fen bilgisi öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve

sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimine ilişkin özyeterlikleri üzerine odaklandığı anlaşılmaktadır. Bu araştırma ise diğer araştırmalardan farklı olarak sınıf öğretmeni adaylarının öğretime yönelik özyeterlik inançlarını incelemiştir. Bu araştırmada uygulanan Öğretmen Özyeterlik Ölçeği öğretmen adaylarının özyeterliklerini değerlendirmekle beraber eğitimleri sırasında özyeterliklerindeki değişimi de takip etme olanağı vermektedir (Çapa ve diğerleri, 2005).

Öğrenci Katılımı faktörü incelendiğinde, öğretmen adaylarının derslere az ilgi gösteren öğrencileri ne ölçüde motive edebileceklerini ve okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabileceklerine ilişkin görüşlerini içerdiği anlaşılmaktadır (Tschannen–Moran & Hoy, 2007). Birçok araştırmacı özyeterliğin motivasyon, zihinsel süreçler, deneyim gibi pek çok etmen ile ilişkili olduğunu belirtmekte ve güçlü bir özyeterlik geliştirmede öncelikle becerilerde ustalaşmanın gerekli olduğunu ifade etmektedir (Elibol, Mağden & Alpar, 2007). Adayların kendilerini bu konu ile ilgili “Biraz Yeterli” bulmaları, öğretmen adaylarının öğrencilerle ilgilenme yani onları motive etme, başarılı olabileceklerine inandırma gibi konularda deneyimlerinin fazla olmadığını göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının son sınıfta öğrenim gördükleri dikkate alındığında, bu adayların meslek bilgisi derslerinin çoğunu aldıkları anlaşılmaktadır. Adayların öğrenci ile ilgilenme konusunda özyeterliklerini çok yeterli görmemeleri almış oldukları meslek bilgisi derslerinde, özellikle öğrenciler ile karşılaştıkları Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması gibi derslerde, öğrenciyi motive etme ve okulda başarılı olabileceklerine inandırma gibi konularda yeteri kadar deneyim edinmemiş olmaları ile açıklanabilir. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını ortaya koymak amacıyla ölçeğe vermiş oldukları yanıtlar, adayların Öğretim Stratejileri ve Sınıf Yönetimi faktörleri ile ilgili kendilerini “Biraz Yeterli” bulduklarını göstermektedir. Öğretim Stratejileri faktörü öğrencinin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz ve sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz gibi soruları kapsamaktadır (Tschannen–Moran & Hoy, 2007). Sınıf Yönetimi faktörü dikkate alındığında ise sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi sağlama ve dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri sakinleştirebilme ile ilgili konuları kapsadığı görülmektedir (Tschannen-Moran & Hoy, 2007). Umay (2001) alanında yeterli bilgi ve deneyime sahip olmayan öğretmenlerin öğrencilere güven vermesi ve öğrenme-öğretme işlevlerini etkili bir şekilde gerçekleştirebilmesinin zor olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kendilerini tam anlamıyla yeterli bulmamaları adayların öğrenimleri sırasında almış oldukları derslerin öğretimi ve sınıf yönetimi konusunda yeterince deneyim sahibi olmadığını göstermektedir. Araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular da adayların öğrenimleri sırasında almış oldukları derslere ilişkin uygulamalarının yeterli olmadığı görüşünü desteklemektedir.

Öğretmenlik uygulaması dersi adayların özyeterliklerinin gelişmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Örneğin, yukarıda belirtildiği gibi staj gerektiren uygulamalar sırasında edinilen öğretim görevlerinin getirdiği sorumlulukların karmaşıklığı ve zorluğu gibi olumsuz deneyimler öğretmen adaylarının özyeterliklerinde düşüşe sebep olmaktadır (Housego, akt. Tschannen–Moran ve diğerleri, 1998). Bu açıklamaya paralel

olarak, bu araştırmanın nitel boyutundan elde edilen bulgular, öğretmenlik uygulaması sürecinde edindikleri deneyimlerin öğretmen adaylarının bakış açılarını şekillendirdiğini göstermektedir. Adayların özyeterlikleri ile ilgili soruları öğretmenlik uygulaması derslerinde edinmiş oldukları deneyimleri göz önünde bulundurarak yanıtladıklarını göstermektedir. Bu durum Bandura'nın (1977) özyeterlik ile ilgili beklentilerin kaynaklarından biri olarak açıkladığı uzmanlık gerektiren deneyimler faktörü ile açıklanabilir. Meslek bilgisi dersleri kapsamında öğretmen adaylarının uzmanlık gerektiren öğretim deneyimleri kazanması amaçlanmaktadır. Adayların deneyim kazanmadıkları veya karşılaşmadıkları durumlarla ilgili olarak lisans öğrenimleri sırasında edinmiş oldukları teorik bilgilere dayanarak açıklamalar yaptıkları anlaşılmıştır. Bu sebeple, uygulamalar sırasında edindikleri tecrübelerinin öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görevlerini yerine getirmede gerekli düşünceleri ve eylemleri ne ölçüde planlayıp uygulayabileceği ile ilgili net bir yargıya sahip olmalarında önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu açıklama yine Bandura'nın (1977) özyeterlik ile ilgili beklentilerin kaynaklarından biri olan dolaylı edinilen deneyimler faktörü ile ilişkilendirilebilir. Dolaylı edinilen deneyimler öğretmen adaylarının okuduğu kaynaklardan edindiği bilgiler yoluyla kazanılan deneyimleri kapsamaktadır. Bu araştırmanın nitel boyutuna başarılı öğretmen adaylarının katıldığı dikkate alındığında, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin düşük olması staj uygulamaları sırasında edinmiş oldukları deneyimlerin dolaylı edinilen deneyimlerle karşılaştırıldığında özyeterliklerini daha fazla etkilediği ihtimalini düşündürmektedir. Bu sebeple, bundan sonra yapılacak çalışmalarda öğretmen adaylarının doğrudan ve dolaylı edinilen deneyimlerin özyeterliklerini ne ölçüde etkilediğinin incelenmesi adayların özyeterliklerinin geliştirilmesine katkıda bulunacaktır.

KAYNAKÇA

- 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.
- Alcı, B. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi öğrencilerinin, matematik başarıları ile algıladıkları problem çözme becerileri, öz yeterlik algıları bilişüstü öz düzenleme stratejileri ve ÖSS sayısal puanları arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkiler örüntüsü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü- İstanbul.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1996). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Co.

- Cohen, L., ve Manion, L. (1997). *Research methods in Education* (4th Ed). London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E., ve 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., ve 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.
- Çoban, T. A., ve Sanalan, V. A. (2002). Fen bilgisi öğretimi dersinde özgün deney tasarım sürecinin öğretmen adayının öz-yeterlilik algısına etkisi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1–10.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlilik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98–110.
- Elibol, F., Mağden, D., ve Alpar, R. (2007). Anne-babalık becerilerinde özyeterlilik ölçeğinin (1–3 yaş) geçerlik ve güvenilirliği. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(3), 25–31.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and effect on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37, 479–507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., ve Woolfolk Hoy, A. (2004). Collective efficacy: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4(1), 63–69.
- Gürcan, A. (2005). Bilgisayar özyeterliliği algısı ile bilişsel öğrenme stratejileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 19, 179–193.
- Kaya, B., ve Dönmez, C. (2008). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının üst düzeyli düşünme becerilerinin öğretimi ile ilgili öz yeterlilik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(3), 107–122.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., ve Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247–258.
- Mulholland, J., ve Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: Enhancing self efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243–261.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578.

- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51–65.
- Stein, M. K., ve Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4, 171–187.
- Tashakkori, A., ve Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, London.
- Tschannen-Moran, M., ve Hoy, A. W. (2007). The Differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956.
- Tschannen-Moran, M., ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248.
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı öz-yeterlik algısına etkisi. *Qafqaz Üniversitesi Dergisi*, 8(4), 37-44.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K., ve Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 143–167.
- Woolfolk-Hoy, A., ve Burke-Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A Comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343–356.

İletişim/ Correspondence

Çiğdem ŞAHİN-TAŞKIN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi,
Anafartalar Kampüsü, Eğitim Fakültesi,
İlköğretim Bölümü 17100 Çanakkale
Tel: 05067014070
Fax: 0286 2120751
E-Posta: csahintaskin@gmail.com