



Volume: 10 Issue: 1 Year: 2013

The relationship between academic self-efficacy and self-efficacy levels of teacher candidates

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki

Erkan Tabancalı¹
Kazım Çelik²

Abstract

In this research, the relationship between academic self-efficacy beliefs and teachers' sense of efficacy were investigated for teacher candidate. The research is a descriptive study in relational screening model. Two separate instruments were used to collect data: the Academic Self-efficacy Scale to measure academic self-efficacy, and Teacher Self-efficacy Scale to measure the self-efficacy perceptions of teacher candidate. Mann Whitney U and Kruskal Wallis tests were conducted since the data were not normally distributed. The study group was comprised of 250 teacher candidate. The result of the study indicated that academic self-efficacy beliefs and teachers' sense of teacher candidates were quite high. Additionally it was found out that teacher candidates who had higher level of academic self-efficacy beliefs (comparing to teacher candidates who had moderate or lower level of academic self-efficacy) practiced better in each dimension of Teacher's Self-Efficacy Belief Scale (except for academic development). There wasn't a significant difference according to neither gender nor having a job or not. But there was a significant difference in the dimension of

Özet

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Veri toplama amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algılarını ölçmek amacıyla Akademik Öz-yeterlik Ölçeği ve öğretmen özyeterlik algılarını ölçmek için ise Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler normal dağılım göstermediğinden Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi ile analizi edilmiştir. Araştırma kapsamında ulaşılan 250 öğretmen adayının verileri değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve öğretmen öz-yeterliliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca akademik öz-yeterlik düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının düşük ve orta olanlara göre öğretmenlik öz-yeterlik inanç ölçeğinin alt faktörlerinde (akademik gelişim dışında) her faktörü daha iyi gerçekleştirdikleri belirlenmiştir. Bir işte çalışıp çalışmama ve cinsiyet değişkenlerinde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Öğrenim gördükleri alan değişkeninde sadece etkili öğrenme-öğretme süreci faktöründe, sosyal

¹ Assist. Prof. Dr, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Education Science Department, tabancali@gmail.com

² Assist. Prof. Dr, Pamukkale University, Faculty of Education, Primary Education Department, kazimcelik@gmail.com

effective learning and teaching process according to teacher candidates' majors of study in favour of Social Sciences. Besides there was a significant difference in the dimension of creating positive classroom environment and academic self-efficacy in terms of their ages in favor of 20 year-old and below.

bilimler alanında öğrenim görenler ile fen-matematik ve yabancı dil alanındakiler arasında sosyal bilimciler lehine anlamlı fark belirlenmiştir. Yine yaş değişkeninde olumlu sınıf ortamı oluşturma ve akademik öz-yeterlik faktörlerinde 20 yaş ve altı lehine anlamlı fark belirlenmiştir.

Key Words: self-efficacy; academic self-efficacy; teacher's self-efficacy; teacher candidate; teacher training

Anahtar Kelimeler: özyeterlik; akademik öz-yeterlik; öğretmen öz-yeterliği; öğretmen adayı; öğretmen eğitimi

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

Giriş

Türkçe'ye “yetkinlik beklentisi”, “öz-yeterlik beklentisi”, “öz-yeterlik inancı”, “öz-yeterlik algısı”, “öz-yetkinlik”, “öz-yeterlik” gibi çeşitli terimlerle çevrilen “self-efficacy” kavramı, bu çalışmada literatürdeki yaygın kullanımına uygun olarak “kendi kendine yapabilir” anlamında “öz-yetkinlik” ve “öz-yeterlik” olarak her ikisinin de kullanımı tercih edilmiştir.

Yetkinlik başarılı bir öğretim görevi gerçekleştirmek için gerekli öğretmen niteliklerinden birisidir. Öğretmenler, yetkinliklerinin temellerini öğretmenlik eğitimi süresi içerisinde kazanmakta, okullarda yürüttükleri öğretim görevi içerisinde de geliştirmektedirler (Baloğlu ve Karadağ, 2008). Öğretmenlerin yetkinlikleri öğretim öncesinde, öğretim sırasında ve sonrasında yapılacakları etkileyebilmektedir (Ashton ve Webb, 1986; Tschannen-Moran vd., 2001).

Türkiye’de öğretmen niteliği sorunu üzerine yapılan tartışmalar uzun yıllardır devam etmektedir. Öğretmenlerin akademik öz-yeterlik ve öğretmenlik öz-yeterlilik düzeylerinin bu sorunlarla ilgili olduğu düşünülebilir. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin ve öğretmen öz-yeterliliklerinin yüksek olması öğretmenlik mesleğini daha iyi yerine getirmelerinde etkili olabilir.

Genel Öz-yeterlik

Bandura öz-yeterlik kavramını ilk kez 1977’de “Bilişsel Davranışsal Değişim” kapsamında kullanmıştır (Bandura, 1986, 1997). Bandura (1997)’ ya göre öz-yeterlik, “bireylerin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitelerine ilişkin inancı” olarak tanımlanmaktadır. Tschannen-Moren ve Hoy (2001) ise öz-yeterlik inancını “kişinin yeni bir durum karşısında, başarı düzeyinin ne olacağına ilişkin kendisiyle ilgili beklentileri” olduğunu belirtmektedir. “Yetkinlik” kavramı genelde “alana-özel yetkinlik” olarak kullanılmasına

rağmen, bazı araştırmacıların “genel bir yetkinlik” kavramını ortaya attıkları görülmektedir (Schwarzer, 1994; Zhang ve Schwarzer, 1995; Schwarzer ve Jerusalem, 1995; Marakas, Yi, ve Johnson, 1998; Choi, 2004). Bu açıdan bakıldığında, alana özel yetkinlik; kişinin elindeki özel bir durumu veya görevi başarıyla gerçekleştirebileceğine ilişkin yeteneğine olan güveni ve inancı olarak ele alınabilir (Bandura 1986, 1997). Genel yetkinlik ise, Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) tarafından, kişinin geniş bir alana yayılmış stres yaratan durumla ya da çevreden gelen ve kişiyi güç durumda bırakan taleplerle başa çıkabilme yeteneği hakkındaki inancı olarak tanımlanmıştır (Çelikkaleli ve Çapri 2008).

Akademik öz-yeterlik “bireylerin önceden planlamış eğitim başarılarına ulaşabilmeleri için gerekli olan eylemleri organize edebilme ve bu eylemleri gerçekleştirebilme kapasiteleri hakkındaki yargıları” olarak tanımlanmaktadır (Lee, 2005:490; Linnenbrink ve Pintrich, 2003:120 akt: Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün, 2011, 116). Bandura (1977), insanların, yaşamları boyunca edindikleri deneyimlere dayalı olarak, kendi baş etme yeteneklerine ilişkin özel inançlar geliştirdiklerini ve sahip oldukları öz-yeterlik inançları geliştikçe davranış değişikliğinin de arttığını belirtmiştir. Böylelikle, bir davranışın başarı ile yapılmasında, kişinin sahip olduğu yeterlik inancının, o davranışın yapılmasını etkilediği ve yönlendirdiği söylenebilir.

Özellikle öğrenme etkinlikleri düşünüldüğünde akademik öz-yeterlik algısı daha çok dikkat çekmektedir. Akademik öz-yeterlik, öğrencinin bireysel olarak akademik bir işi başarıyla tamamlayabileceğine yönelik var olan inancı olarak tanımlanmaktadır (Chun ve Choi, 2005). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler, düşük öz-yeterlik düzeyine sahip olan bireylere göre öğrenme yaşantılarındaki etkinliklerinde daha istekli olmakta, etkinliklerine yönelik daha fazla çaba harcamakta ve karşılaştıkları güçlükler karşısında daha etkin stratejiler geliştirebildikleri söylenebilir (Eggen ve Kauchak, 1999; Akt. Akbay ve Gizir, 2010: 63).

Öğretmen Öz-yeterlik İnancı (Teacher Self-efficacy Belief)

Öz-yeterlik çoğunlukla özel alanlara ilişkin olarak ortaya çıkmaktadır. Bu özel alanların en önemlilerinden birisi de öğretmen öz-yeterliğidir. Öğretmen öz-yeterliği, öğretmen eğitiminde önemli bir yapıdır ve öğretmen öz-yeterliğinin nasıl geliştiği, hangi bileşenlerden oluştuğu, güçlü ve pozitif öğretmen yeterliğine hangi faktörlerin katkıda bulunduğu, yüksek düzey bir öğretmen yeterliği geliştirmeye yönelik hangi eğitim programlarının nasıl geliştirileceğinin belirlenmesi için oldukça önemlidir (Pajares, 1997, akt: Çapri ve Çelikkaleli, 2008, 35).

Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, (2004), öğretmen öz-yeterliğini; bir öğretmenin sahip olduğu becerilerle, öğrencide bağlılık ve öğrenme gibi istenen sonuçları oluşturup oluşturamayacağına ilişkin yargısı olarak tanımlamaktadır.

Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenlerin, istenilen sonuçlarını meydana getirmede öğrencilerin öğrenmesi ve öğretimin geliştirilmesi için sahip oldukları yeteneklerine ilişkin algıları olarak tanımlanmaktadır (Caprara, Barbaranelli, Steca, & Malone, 2006; Geijsel, Slegers, Stoel, & Krüger, 2009; Raudenbush, Bhumirat, & Kamali, 1992; Ross, 1992; Tschannen-Moran, Hoy, & Hoy, 1998; Takahashi, 2011). Öğretmen öz-yeterliliği, öğretmenin belirli bir duruma ait özel öğretim etkinliklerini belirlenmiş nitelikte yürütme, örneğin; plan yapabilme, organize edebilme ve eğitim amaçlarına ulaşabilmek için beklenen etkinlikleri yapabilme yeteneğine ilişkin kişisel inancı olarak tanımlanmaktadır (Skaalvik 2007, 612; Dellinger ve arkadaşları, 2008). Kısaca, öğretmen öz-yeterliliği, öğrenme öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmesinin önündeki engelleri kaldırabileceklerine ilişkin öğretmenlerin kendilerine olan güvenleridir.

Araştırmacılar, öğretmen yetkinliğinin çeşitli öğretim davranışları ve başarı gibi öğrenci çıktıları (Armor et al., 1976; Gibson & Dembo, 1984; Ashton & Webb, 1986; Moore & Esselman, 1992; Ross, 1992; Caprara et al., 2006; Guo, Piasta, Justice, & Kaderavek, 2010; Muijs & Reynolds, 2002), motivasyon (Midgley, Feldlaufer, & Eccles, 1989; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990), öğrencilerin sahip oldukları yetkinlik duygusu (Anderson, Greene, & Loewen, 1988) ve öğretmenlerin sınıftaki davranışları ile ilişkili olduğunu göstermişlerdir (Tschannen-Moran, ve Hoy 2001). Yüksek öğretmen öz-yeterliliğine sahip öğretmenler, görevlerine daha bağlıdır ve akademik çalışmalara daha fazla odaklanırlar (Gibson & Dembo 1984), öğrenci hatalarına karşı daha az eleştireldir, (Ashton & Webb 1986) akademik standartları sürdürmede ve yeni yöntem teknikleri uygulamada daha isteklidirler (Gürçay 2012). Yüksek öğretmen öz-yeterliliğine sahip öğretmenler (Tschannen-Moran, ve Hoy 2001), öğretim için daha fazla coşku gösterirler (Allinder, 1994; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme, & Brockmeier, 1992), öğretmenlik işine daha fazla bağlıdırlar (Coladarsi, 1992; Evans & Tribble, 1986; Trentham, Silvern, & Brogdon, 1985), meslekte kalma olasılıkları daha yüksektir (Burley, Hall, Villeme, & Brockmeier, 1991; Glickman & Tamashiro, 1982; Watters & Ginns, 1995) ve daha düşük seviyelerde tükenmişlik yaşarlar (Betoret, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin öğretmen öz-yeterlikleri ile ilişkisi incelenmiştir. Başka bir ifade ile öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin onların öğretmen öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde değiştirip değiştirmediği incelenmiştir. Ayrıca, öğretmen adayının çalışma durumu, öğrenim gördüğü alan, cinsiyeti, yaşı gibi değişkenlerin öz-yeterliklerini etkileyip etkilemediğine bakılmıştır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Öğretmen adaylarının genel akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz yeterliliklerini bazı değişkenlere göre incelemeyi ve karşılaştırmayı amaçlayan bu çalışma, ilişkisel tarama modelindedir. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Karşılaştırmalı türü ise bir davranış kalıbının olası nedenlerini, bir kalıba sahip olanlarla olmayanları karşılaştırarak bulmayı amaçlar (Balci, 2001, 262).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini, Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesinde pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adayları oluşturmaktadır. 2011-2012 öğretim yılında öğrenim gören öğretmen adayı sayısı 400'dür. Bu nedenle grubun tamamına ulaşılmaya çalışılmış ve örneklem alınmamıştır. Araştırma kapsamında, gönüllü olan ve ulaşılabilen 270 öğretmen adayı araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında ulaşılan öğretmen adaylarının 220 (%81)'si kız, 50 (% 19)'si erkektir. Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının alanlara göre dağılımı; Sosyal Bilimler Alanı 111 (%41), Fen-Matematik Alanı 29 (%11), Yabancı Dil Alanı 110 (%41), Resim-Müzik-Beden Eğitimi Alanı 20 (%7) şeklindedir.

Veri Toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama amacıyla iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Araştırmada, Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Akademik Öz-yeterlilik Ölçeği ile Dellinger, Boett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Öğretmen Özyeterlilik İnanç Ölçeği kullanılmıştır.

Akademik Öz-yeterlilik Ölçeğinin uyarlama çalışması sonucunda orjinal ölçekte tek boyut ve yedi olan madde sayısı Türkçe ölçekte de korunmuştur. Türkçe ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri .79 olarak belirlenmiştir (Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007, s.257). Bu çalışmada Öğretmen öz-yeterlilik inancını değerlendirebilmek amacıyla kullanılan ve Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç Ölçeğinin Türkçe uyarlaması Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Uyarlama çalışmasında 29 maddeli Türkçe ölçeğin beş faktörlü bir yapı sergilediği belirlenmiş, alt ölçeklere planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişme isimleri

verilmiştir. Ölçeğin Türkçe formunun iç tutarlık katsayısının belirlenmesi için Cronbach Alfa korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin tamamına ilişkin güvenilirlik katsayısı $\alpha=0.95$ olarak belirlenmiştir. Faktörlere ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları sırasıyla .89, .86, .84, .78 ve .73 olarak belirlenmiştir (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Bu çalışma için hesaplanan Cronbach Alfa korelasyon katsayıları, tanımlayıcı istatistiklerin verildiği Tablo 1’de verilmiştir.

Verileri Toplama Süreci ve Analizi

Veriler, araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının sınıflarına gidilerek ölçme araçlarının dağıtılması ve yeterli süre verilerek geri toplanması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi SPSS 17.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. İstatistikler için Kolmogorov-Smirnov testi, Sperman Korelasyon katsayısı, Kruskal Wallis testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve öğretmen öz-yeterlilikleri ile ilgili görüşlerini yansıtan tanımlayıcı istatistikler ortalama ve standart sapma, Cronbach Alfa değerleri, Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları ve korelasyon katsayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-yeterlik ve Öğretmen Öz-yeterliliklerine İlişkin Tanımlayıcı ve İlişki İstatistik Sonuçları

Ölçekler ve alt ölçekler	Tanımlayıcı İstatistikler (N:250)			Kolmogorov-Smirnov Testi		Sperman Korelasyon
	χ	SS	α	Z	P	Akademik Öz-yeterlilik
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	3.11	.347	.68	1.558	.016	.30**
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	3.38	.338	.70	1.764	.004	.25**
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	3.34	.394	.75	1.598	.012	.30**
Bireysel Farklılıklar	3.19	.444	.60	3.147	.000	.24**
Akademik Gelişim	3.13	.556	.69	2.156	.000	.13**
Öğretmen Öz-yeterlilik İnanç Toplam	3.24	.329	.90	1.147	.144	.31**
Akademik Öz-yeterlilik	2.92	.315	.65	1.645	.009	1

**0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 1’de Cronbach alfa iç tutarlık katsayılarına bakıldığında test ölçümlerinin güvenilirliği (.60-.80 aralığına düştüğünden) “oldukça güvenilir” düzeyindedir (Özdamar, 2002, 673). Öğretmen adaylarının puanlarının aritmetik ortalaması, planlama ve öğrenmeyi geliştirme boyutunda ($\bar{x}=3,11$) “inanıyorum” düzeyinde ve ortalamanın üzerinde, etkili öğrenme-öğretme süreci boyutunda ($\bar{x}=3,38$), “kesinlikle inanıyorum” düzeyinde ve ortalamanın üzerinde, olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda ($\bar{x}=3,34$), “kesinlikle inanıyorum” düzeyi ile ortalamanın üzerinde, bireysel

farklılıklar boyutunda ($\bar{x}=3,19$) “inanıyorum” düzeyinde ve ortalamanın üzerinde, akademik gelişim boyutunda ise ($\bar{x}=3,13$) “inanıyorum” düzeyinde ortalamanın üzerindedir. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Korelasyon analizi sonucu, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmenlik öz-yeterlik boyutları arasında $p=.01$ düzeyinde ve pozitif yönde anlamlı zayıf ve orta bir ilişki belirlenmiştir. Korelasyonlar .13 ile .31 arasında değişmektedir. Bu değerler, zayıf ve orta düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir. Akademik öz-yeterlik, planlama ve öğrenmeyi geliştirme (.30) ve olumlu sınıf ortamı oluşturma (.30) boyutlarında orta düzeyde etkili olurken, etkili öğrenme-öğretme süreci (.25), bireysel farklılıklar (.24) ve akademik gelişim boyutunda (.13) düşük düzeyde etkili olmaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterliklerinin akademik öz-yeterlik düzeylerine göre farklılaştırıp farklılaşmadığı araştırmada yanıt aranan diğer bir sorudur. Buna ilişkin veriler Tablo 2’de verilmiştir.

Katılımcıların akademik öz-yeterlik düzeylerini düşük-orta-yüksek olarak belirlemek için aritmetik ortalamadan 1 standart sapma çıkarılmış ($20-2=18$) ve bu puanın altı düşük akademik öz-yeterlik olarak belirlenmiş, aritmetik ortalamaya 1 standart sapma eklenerek ($20+2=22$) bulunmuş bu puanın üstü yüksek akademik öz-yeterlik olarak belirlenmiştir. 19-22 puan arası da orta akademik öz-yeterlik olarak kabul edilmiştir.

Tablo 2: Öğretmen Adayların Akademik Öz-yeterlik Düzeylerinin Öğretmen Öz-yeterliklerini Etkileme Durumu (Kruskal Wallis Testi)

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ort.	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Düşük	52	103,74	2	25,131	,000	Düşük AÖ-Orta AÖ Düşük AÖ-Yüksek AÖ Orta AÖ-Yüksek AÖ
	Orta	172	132,76				
	Yüksek	46	181,63				
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Düşük	52	116,17	2	13,991	,001	Düşük AÖ-Yüksek AÖ Orta AÖ-Yüksek AÖ
	Orta	172	131,53				
	Yüksek	46	172,17				
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Düşük	52	100,63	2	27,750	,000	Düşük AÖ-Orta AÖ Düşük AÖ-Yüksek AÖ Orta AÖ-Yüksek AÖ
	Orta	172	133,40				
	Yüksek	46	182,77				
Bireysel Farklılıklar	Düşük	52	103,08	2	19,547	,000	Düşük AÖ-Orta AÖ Düşük AÖ-Yüksek AÖ Orta AÖ-Yüksek AÖ
	Orta	172	135,84				
	Yüksek	46	170,87				
Akademik Gelişim	Düşük	52	115,04	2	5,391	,068	Fark yok.
	Orta	172	137,95				
	Yüksek	46	149,48				

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri ile akademik öz-yeterlikleri karşılaştırıldığında, akademik gelişim boyutu dışında kalan boyutlarda anlamlı fark olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarından, akademik öz-yeterliliği yüksek olanlar düşük ve orta olanlara göre, orta olanlar

düşüklere göre, planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma ve bireysel farklılıklar boyutu ile etkili öğrenme-öğretme süreci boyutunda ise yüksek olanlar düşük ve orta düzeyde olanlara göre puanları anlamlı şekilde farklılaşmaktadır.

Öğretmen adaylarının çalışma durumlarının öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliliklerinin farklılaştırıp farklılaşmadığı araştırmada yanıt aranan diğer bir sorudur. Buna ilişkin veriler Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik ve Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Çalışıp Çalışmadığına Göre Farklılaşma Durumu (Kruskal Wallis Testi)

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Çalışmıyor	128	130,62	2	1,388	,500	Fark yok.
	Eğitim Çalışanı	100	142,66				
	Eğitim Dışı Çalışanı	42	133,33				
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Çalışmıyor	128	137,11	2	,115	,944	Fark yok.
	Eğitim Çalışanı	100	134,47				
	Eğitim Dışı Çalışanı	42	133,06				
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Çalışmıyor	128	133,01	2	,317	,853	Fark yok.
	Eğitim Çalışanı	100	138,83				
	Eğitim Dışı Çalışanı	42	135,15				
Bireysel Farklılıklar	Çalışmıyor	128	137,55	2	1,055	,590	Fark yok.
	Eğitim Çalışanı	100	137,52				
	Eğitim Dışı Çalışanı	42	124,46				
Akademik Gelişim	Çalışmıyor	128	139,71	2	,757	,685	Fark yok.
	Eğitim Çalışanı	100	131,04				
	Eğitim Dışı Çalışanı	42	133,30				
Akademik Öz-yeterlik	Çalışmıyor	28	121,57	2	,757	,685	Fark yok.
	Eğitim Çalışanı	100	149,69				
	Eğitim Dışı Çalışanı	42	144,19				

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik puanlarına göre farklılığı Kruskal Wallis Testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır. Öğretmen adaylarının çalışıp çalışmadığı ya da eğitim çalışanı–eğitim dışı çalışanı olmaları akademik ve öğretmenlik öz-yeterliliklerinde anlamlı fark yaratmamıştır.

Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü alana göre öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliliklerinin farklılaştırıp farklılaşmadığı araştırmada yanıt aranan diğer bir sorudur. Buna ilişkin veriler Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik ve Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Öğrenim Gördüğü Alana Göre Farklaşma Durumu (Kruskal Wallis Testi)

Boyut	Gruplar	N	Sıra Ortalaması	SD	χ^2	p	Anlamlı Fark
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Sosyal Bilimler Alanı	111	143,77	3	5,671	,129	Fark yok.
	Fen Matematik Alanı	29	108,97				
	Yabancı Dil Alanı	110	131,45				
	Resim Müzik Beden Eğitimi Alanı	20	150,35				
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Sosyal Bilimler Alanı	111	151,26	3	10,67	,014	Sos-Fen_Mat Sos-Yab.Dil
	Fen Matematik Alanı	29	102,52				
	Yabancı Dil Alanı	110	129,86				
	Resim Müzik Beden Eğitimi Alanı	20	126,85				
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Sosyal Bilimler Alanı	111	143,36	3	3,108	,375	Fark yok.
	Fen Matematik Alanı	29	124,14				
	Yabancı Dil Alanı	110	128,47				
	Resim Müzik Beden Eğitimi Alanı	20	147,03				
Bireysel Farklılıklar	Sosyal Bilimler Alanı	111	148,61	3	7,539	,057	Fark yok.
	Fen Matematik Alanı	29	109,91				
	Yabancı Dil Alanı	110	128,66				
	Resim Müzik Beden Eğitimi Alanı	20	137,43				
Akademik Gelişim	Sosyal Bilimler Alanı	111	140,91	3	2,988	,394	Fark yok.
	Fen Matematik Alanı	29	117,48				
	Yabancı Dil Alanı	110	132,28				
	Resim Müzik Beden Eğitimi Alanı	20	149,30				
Akademik Öz-yeterlik	Sosyal Bilimler Alanı	111	144,64	3	3,187	,364	Fark yok.
	Fen Matematik Alanı	29	135,14				
	Yabancı Dil Alanı	110	126,09				
	Resim Müzik Beden Eğitimi Alanı	20	137,03				

Kruskal Wallis Testi sonucunda, öğretmen adayının öğrenim gördüğü lisans alanına göre, akademik özyeterlik ve öğretmen öz-yeterliliğin alt boyutlarından sadece etkili öğrenme-öğretme boyutunda fark bulunmuştur. Bu farka göre, sosyal bilimler alanında öğrenim gören öğretmen adaylarının fen-matematik ve yabancı dil alanlarında öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde etkili öğrenme-öğretme öz yeterliliğine sahip oldukları belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliklerinin *farklılaştırıp* farklılaşmadığı araştırmada yanıt aranan diğer bir sorudur. Buna ilişkin veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik ve Akademik Öz-yeterlik Puanlarının Cinsiyete Göre Farklaşma Durumu (Mann Whitney U)

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Kadın	220	132,81	29217,50	4907,500	,232
	Erkek	50	147,35	7367,50		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Kadın	220	131,83	29001,50	4691,500	,102
	Erkek	50	151,67	7583,50		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Kadın	220	134,67	29626,50	5316,500	,711
	Erkek	50	139,17	6958,50		
Bireysel Farklılıklar	Kadın	220	134,65	29623,50	5313,500	,700
	Erkek	50	139,23	6961,50		
Akademik Gelişim	Kadın	220	138,96	30572,00	4738,000	,120
	Erkek	50	120,26	6013,00		
Akademik Öz-yeterlik	Kadın	220	132,69	29191,50	4881,500	,210
	Erkek	50	147,87	7393,50		

Tablo 5'e bakıldığında, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı görülmektedir. Başka bir deyişle, öğretmen adaylarının kadın ya da erkek olması öğretmenlik öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır.

Öğretmen adaylarının yaşa göre öğretmen öz-yeterlik ve akademik öz-yeterliklerinin farklılaştırıp farklılaştırmadığı araştırmada yanıt aranan diğer bir sorudur. Buna ilişkin veriler tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-yeterlik ve Akademik Öz-yeterlik İnanç Puanlarının Yaşa Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	20 ve altı	179	138,89	24861,50	7537,500	,314
	21 ve üstü	91	128,83	11723,50		
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	20 ve altı	179	141,84	25389,50	7009,500	,059
	21 ve üstü	91	123,03	11195,50		
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	20 ve altı	179	142,87	25573,00	6826,000	,029
	21 ve üstü	91	121,01	11012,00		
Bireysel Farklılıklar	20 ve altı	179	137,84	24673,50	7725,500	,477
	21 ve üstü	91	130,90	11911,50		
Akademik Gelişim	20 ve altı	179	138,30	24755,50	7643,500	,401
	21 ve üstü	91	129,99	11829,50		
Akademik Öz-yeterlik	20 ve altı	179	144,26	25823,00	6576,000	,009
	21 ve üstü	91	118,26	10762,00		

Tablo 6'ya bakıldığında, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı görülmektedir. 20 ve altı yaşa sahip öğretmen adaylarının 21 ve üstü yaşa sahip öğretmen

adaylarına göre akademik öz-yeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlik öz-yeterlik inancında ise sadece olumlu sınıf ortamı oluşturma alt boyutunda 20 ve altı yaşa sahip öğretmen adaylarının 21 ve üstü yaşa sahip öğretmen adaylarına göre daha üst düzeyde olumlu sınıf ortamı oluşturma yeterliliğine sahip oldukları belirlenmiştir.

Tartışma

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri arasındaki ilişkileri inceleyen bu çalışmada, akademik öz-yeterlik ile öğretmenlik öz-yeterliği arasında pozitif yönde, düşük ve orta düzeyde ilişki olduğu belirlenmiştir. Yılmaz ve Gürçay (2011)'ın yapmış oldukları çalışmada da öğretmen öz-yeterliği ile genel öz-yeterlik pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının; akademik öz-yeterlikleri ($\bar{x}=2,92$) ile öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek ($\bar{x}=3,11-3,38$) olduğu söylenebilir. Adayların, öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek olması, öğretimle ilgili belli amaçları gerçekleştirmek için gereken davranışları düzenleyebileceklerini ve öğrenci başarısını olumlu bir şekilde etkileme kapasitesine sahip olduklarına inanma düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir (Yılmaz ve Gürçay, 2011, 57). Bu sonuçlar, Ülper ve Bağcı (2012, 1126) tarafından gerçekleştirilen Türkçe öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarına ilişkin genel görünümünün “iyi düzeyde” olduğu bulgusu ile tutarlılık göstermektedir. Ekici (2006)'nin yapmış olduğu çalışmada da meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterliklerinin “orta düzeyin üstünde” olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri düşük-orta-yüksek olarak belirlendiğinde, yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip olanların düşük ve orta olanlara göre öğretmen öz-yeterlilik alt boyutlarının her birinde daha iyi oldukları söylenebilir. Akademik gelişim alt boyutu dışındaki diğer dört (planlama ve öğrenmeyi geliştirme, etkili öğrenme-öğretme süreci, olumlu sınıf ortamı oluşturma ve bireysel farklılıklar) alt boyutta anlamlı farklılık oluşmuş bu fark ta yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip grupların lehine çıkmıştır. Orta düzeyde akademik öz-yeterliğe sahip olanlarla düşük akademik öz-yeterliğe sahip olanlar arasında anlamlı fark oluşmuş bu fark orta düzeyde olanların lehine oluşmuştur.

Öz-yeterlik düzeyi düşük ve yüksek bireylerin özelliklerine yönelik yapılan araştırma sonuçlarında, bir durumla ilgili öz-yeterlik algısı yüksek olan bireylerin, bir işi başarmak için büyük çaba gösterdiklerini, olumsuzluklarla karşılaştıklarında kolayca geri dönmediklerini, tam tersine ısrarlı ve sabırlı olduklarını göstermektedir (Aşkar ve Umay, 2001:1). Ülper ve Bağcı (2012) yapmış oldukları çalışmada, sahip olunan üç farklı akademik ortalama düzeyinin öğretmen adaylarının öğretim bilgisi,

genel alan bilgisi, öğretim uygulamaları bilgisi, ölçme değerlendirme uygulamaları bilgisi boyutu puanlarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu saptamışlardır. Başarı düzeylerinin sıra ortalamaları dikkate alındığında, bütün boyutlar için en yüksek puana “76-100” aralığındaki öğretmen adaylarının sahip olduğu, bunu “51-75” ve “0-50” aralığındakilerin izlediği görülmüştür.

Öğretmen adaylarının çalışıp çalışmama ve eğitim alanında ve eğitim alanı dışında çalışıp çalışmamaları durumu akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterliliklerini anlamlı bir şekilde farklılaştırmamıştır. Öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü alanlar, akademik öz-yeterliliklerini anlamlı olarak farklılaştırmamıştır. Aynı şekilde, öğretmen öz-yeterliliklerini de etkili öğrenme-öğretme boyutu dışında anlamlı bir şekilde farklılaştırmadığı belirlenmemiştir. Etkili öğrenme-öğretme boyutunda, sosyal bilimler alanında öğrenim görenler, matematik ve yabancı dil alanında öğrenim görenlere göre daha yüksek düzeyde öğretmenlik öz-yeterliliğine sahiptirler. Demirtaş, Cömert ve Özer’in (2011)’in yapmış oldukları çalışmada elde edilen, program değişkenine göre, sosyal alanlarda öğrenim gören öğretmen adaylarının, fen ve matematik alanlarında öğrenim gören öğretmen adaylarına oranla kendilerini daha yeterli algıladıkları bulgusu, bu çalışmanın bulgularını destekler niteliktedir. Benzer şekilde, Çakır, Kan ve Sünbül (2006) sosyal alanlar öğrencilerin öz-yeterlilik algılarının fen ve matematik alanları öğrencilerine göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Ancak, Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009) yapmış oldukları çalışmada, bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak, öğretmen öz-yeterlilik algılarının branş değişkenine göre, hem ölçeğin alt boyutları hem de bütünü için anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile akademik öz-yeterlilikleri ve öğretmen öz-yeterlilik düzeyleri arasında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Yapılan alan yazın taramasında birçok araştırmada benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009,5)’in yapmış oldukları çalışmada ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlilik algıları, cinsiyet değişkenine göre, gerek ölçeğin alt boyutları, gerekse bütünü açısından anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Özerkan (2007), Yılmaz ve Çokluk Bökeoğlu (2008), Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), Özsüer, İnal, Uyanık ve Ergün (2011, 123)’ün çalışmalarında da öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ülper ve Bağcı (2012)’nin yapmış oldukları çalışmada ise kız ve erkek öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları “özel alan bilgisi” boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir.

Öğretmen adaylarının yaşlarına göre puanları incelendiğinde, akademik öz-yeterlilikleri ile öğretmen öz-yeterliliğinin olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda puanları farklılaşmaktadır. 20 ve altı yaş grubunda olanların, diğerlerine göre olumlu sınıf ortamı oluşturmada kendilerine daha fazla güvendikleri söylenebilir.

Sonuç

Araştırmanın bulgularına dayanarak, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin öğretmen öz-yeterliklerini pozitif olarak etkilediği söylenebilir. Bu sonuca göre, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerini güçlendirmenin gereğinin ortaya çıktığı söylenebilir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmenlik öz-yeterlikleri ortalamasının üstündedir. Ayrıca, yüksek akademik öz-yeterliğe sahip öğretmen adayları, düşük ve orta düzeydekilere göre öğretmenlik mesleğini daha iyi gerçekleştirebileceklerine inanmaktadırlar. Bu durum, öğretmen adaylarının mesleki eğitim sürecinde, öğretmen öz-yeterlikleri yanında akademik öz-yeterliklerinin de geliştirilmesinin ihmal edilmemesi gerektiğinin bir işareti olarak alınabilir. Schmitz ve Schwarzer (2000, s. 22-23), yüksek öz-yeterlik düzeyinin meslek stresine karşı koruyucu bir faktör olduğunu, öz-yeterliği yüksek öğretmenlerin mesleklerine daha bağlı ve iş doyumlarının daha fazla olduğunu belirtmektedirler. Bu durum, yüksek öğretmen öz-yeterliğine sahip öğretmen adaylarının mesleklerinde zorlu koşullara karşı daha dayanıklı olabileceğini ve öğrenci başarısına olumlu katkı getirebileceklerini düşündürmektedir. (Akt: Yılmaz ve Gürçay, 2011, s.58). Adayların bir işte çalışıp çalışmama ve eğitimle ilgili bir işte çalışıp çalışmama durumu akademik öz-yeterlik ile öğretmenlik öz-yeterlik inancı arasında farklılığa neden olmamaktadır. Öğrenim gördükleri alanlar (sosyal, fen- matematik ve sosyal-yabancı dil dışında), akademik ve öğretmen öz-yeterliliği üzerinde sadece etkili öğrenme ve öğretme süreci boyutunda anlamlı bir farklılık yaratmaktadır. Alanı sosyal bilimler olan adaylar, fen-matematik ve yabancı dil alanında olan adaylara göre daha yüksek öz-yeterliğine sahiptirler. Adayların cinsiyeti, akademik veya öğretmen öz-yeterlikleri üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmamaktadır. Akademik öz-yeterlik 20 ve altı yaş grubunda daha yüksektir. Olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda da 20 ve altı yaş grubunun daha yüksek öz-yeterliliğe sahip olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlara bağlı olarak, öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri yüksek bireyler arasından seçilmesi ve seçilenlerinde akademik öz-yeterliklerini yükseltici çalışmalar yapılması gerektiği söylenebilir. Ayrıca, öğretmen adaylarının yaşları yükseldikçe akademik öz-yeterlikleri düşmektedir. Bu nedenle, öğretmen adaylarının ilerleyen yaşları ile birlikte akademik öz-yeterliklerini düşüren nedenlere yönelik önlemler alınmalıdır.

Kaynaklar

- Akbay, S.E., & Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme Stillерinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı1, Haziran 2010, ss. 60-78
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86–95.

- Anderson, R.N., Greene, M.L., & Loewen, P.S. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *The Alberta Journal of Educational Research*, 34(2), 148–165.
- Armor, D., Conroy-Osefuera, P., Cox, M., King, N., McDonnell, L., Pascal, A., Pauly, E., & Zellman, G. (1976). *Analysis of the school preferred reading programs in selected Los Angeles minority schools*. Report No. R-2007-LAUSD. Santa Monica, CA: Rand Retrieved from ERIC database. (ED130243)
- Ashton, P.T., & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman
- Aşkar, P.ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinin bilgisayarla ilgili özyeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- Balcı, A. (2001). Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Baloğlu, N., & Karadağ, E., (2008). Öğretmen yetkinliğinin tarihsel gelişimi ve ohio öğretmen yetkinlik ölçeği: Türk kültürüne uyarlama, dil geçerliği ve faktor yapısının incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 56, 571-606
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G. & Brockmeier, L. L. (1991) A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, Chicago
- Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P.S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473–490.
- Choi, N. (2004). Sex role group differences in specific, academic, and general self-efficacy. *The Journal of Psychology*, 138(2), 149–159.
- Chun, A.H.C., & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of “active” procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Coladarcı, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve özyeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 36-47
- Çapri, B., & Celikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33–53.
- Çelikkaleli, O., ve Çapri, B. (2008). "Genel yetkinlik inancı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması." *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 93-104.
- Dellinger, A. B., Bobbett, J. J., Olivier, D. F., & Ellet C. D. (2008). Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 751–766
- Demirtaş, H., Cömert, M. Ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim ve Bilim* Cilt 36, Sayı 159
- Eggen, P. ve Kauchak, D. (1999). *Educational psychology*. (4th ed.). New Jersey: Printice-Hall, Inc. Akt. Akbay, S.E., & Gizir, C.A. (2010). Cinsiyete Göre Üniversite Öğrencilerinde Akademik Erteleme Davranışı: Akademik Güdülenme, Akademik Özyeterlik ve Akademik Yükleme

- Stillerinin Rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 6, Sayı1, Haziran 2010, ss. 60-78
- Ekici, G. (2006). A Study on Vocational High School Teachers' Sense of Self-Efficacy Beliefs. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96
- Evans, E. D., & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research*, 80(2), 81-85.
- Geijsel, F.P., Slegers, P.J.C., Stoel, R.D., Kruger, M.L. (2009). The Effect of Teacher Psychological, School Organizational and Leadership Factors on Teachers' Professional Learning in Dutch Schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406-427
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Glickman, C. D., & Tamashiro, R. T. (1982). A comparison of first year, fifth year, and former teachers on efficacy, ego development and problem solving. *Psychology in the Schools* 19(4), 558-562.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Guo, Y., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Kaderavek, J. N. (2010). Relations among preschool teachers' self-efficacy, classroom quality, and children's language and literacy gains. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1094-1103.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Gürçay, D. (2012). Fizik öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliliğinin incelenmesi. *H. U. Journal of Education [Special Issue 2012]*1, 245-254
- Gürol, A., Altunbaş, S. & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), Article Number: 1C0209
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M., & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Lee, S. W. (2005), *Encyclopedia of school psychology*, USA: Sage Publications Inc.
- Luszczynska, A., Scholz, U. & Schwarzer, R. (2005). The general self-efficacy scale: Multicultural validation studies. *The Journal of Psychology*, 139(5), 439-457.
- Marakas, G. M., Yi, M. Y., & Johnson, R. (1998). The multilevel and multifaceted character of computer self-efficacy: Toward a clarification of the construct and an integrative framework for research. *Information Systems Research*, 9(2), 126-163.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., & 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.
- Moore, W., & Esselman, M. (1992). Teacher efficacy, power, school climate and achievement: A desegregating district's experience. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Muijs, D. & Reynolds, D. (2002). Teacher-level effects in school effectiveness research: first findings of a longitudinal study. *Presented at ICSEI 2002*, Toronto, Canada. http://www.highreliabilityschools.co.uk/_resources/files/downloads/effectiveness/dmdr2002c.pdf
- Özdamar, K., 2002. *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Kaan Kitap Evi
- Özerkan, E. (2007). Öğretmenlerin Öz-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. Ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin akademik özyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2)
- Pajares, F. (1997). *Current Directions in Selfefficacy Research*. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), Greenwich, CT: JAI Pres.
- Akt. Çapri, B., & Celikkaleli, O. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Raudenbush, S. W., Bhumirat, C., & Kamali, M. (1992). Predictors and consequences of primary teachers' sense of efficacy and students' perceptions of teaching quality in Thailand. *International Journal of Educational Research*, 17(2), 165-177.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17(1), 51-65.
- Schmitz, G.S. & Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung Von Lehrern: Längsschnitt Befunde Mit Einem Neuen Instrument, *Zeitschrift Für Pädagogische Psychologie*, 14 (1), 12-25.
- Akt. Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterliklerini Yordayan Değişkenlerinin Belirlenmesi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 53-60
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1995). Generalized self-efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright, & M. Johnston (Eds.), *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-Nelson
- Schwarzer, R. (1994). Optimism, vulnerability, and self-beliefs as health-related cognitions: A systematic overview. *Psychology & Health*, 9, 161-180.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 27, 732-741
- Taşkın, Ç.Ş. ve Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 63-75
- Trentham, L., Silvern, S., & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools*, 22, 343-352.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001) Teacher efficacy: Capturing an elusive concept. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248
- Ülper, H. ve Bağcı, H. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Dönük Özyeterlik Algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16
- Watters, J. J., & Ginns, I. S. (1995, April). Origins of, and changes in preservice teachers' science teaching self-efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, CA.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81-91.
- Woolfolk, A.E., Rosoff, B., & Hoy, W.K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6, 137-148.

- Yılmaz, K., & Çokluk-Bökeoğlu, Ö. (2008). Organizational citizenship behaviors and organizational commitment in Turkish primary schools. *World Applied Sciences Journal* 3(5) 775-780.
- Yılmaz, M. ve Gürçay, D. (2011). Biyoloji ve Fizik Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterliliklerini Yordayan Değişkenlerinin Belirlenmesi. *Ç.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 53-60
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007). Akademik özyeterlilik ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259
- Zhang, J. X., & Schwarzer, R. (1995). Measuring optimistic self-beliefs: A Chinese adaptation of the General Self-Efficacy Scale. *Psychologia*, 38(3), 174-181

Extended English Abstract

Many researches have been conducted on Self-Efficacy up to now. As the results of these researches different definitions and explanations have been given related to Academic self-Efficacy. The prominent name of the concept is Bandura. Bandura (1997) defines self-efficacy as “individual’s beliefs about organizing required events for a specific performance and the capacity of achieving a task.” Especially taking into consideration of learning activities, academic self-efficacy seems more fascinating. Academic self-efficacy is defined as individual beliefs of students about achieving an academic task (Chun ve Choi, 2005). It can be concluded that people who have higher level of self-efficacy beliefs than others become more enthusiastic about learning activities, spend much more effort for learning and develop more useful and effective strategies for difficulties.

Efficacy is defined by Luszczynska, Scholz ve Schwarzer (2005) (Çelikkaleli ve Çapri 2008) as a belief of talent to overcome demand which creates trouble and circumstances that overrun a wide area create stress. On the other hand, field based efficacy can be defined as a belief or a confidence on talent of individual to achieve a specific role or mission (Bandura 1986, 1997). Efficacy is a crucial qualification for a successful teaching. Teachers gain the basics of efficacy during pre-service education and develop in teaching process (Baloğlu & Karadağ, 2008). So competence can be thought as valuable acquisition. Many of the researches have attempted to determine characteristics of efficacy.

In this research relationship between academic self-efficacy beliefs and teacher’s sense of efficacy was investigated for teacher candidates. In other words, it was investigated whether teacher candidates’ academic self-efficacy changes their teacher’s self-efficacy belief significantly or not. Besides it was investigated whether having a job, gender age has an effect on self-efficacy or not.

The study consists of teacher candidates who study at Pedagogical Formation Certificate programme in Yıldız Technical University. The total number of student who was registered at Pedagogical Formation Certificate programme in Yıldız Technical University in 2001- 2012 is 400. In the research, every student in the universe of the study was tried to be involved, so a specific sample wasn’t determined. 270 teacher candidates who accept to give answer the questioner and give suitable data for the research forms the working group of the research.

Two different scales were used to collect the data for the research. Academic Self-Efficacy Beliefs Scale was developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007), and Teacher’s Self-Efficacy Beliefs Scale was developed by Dellinger, Booett, Olivier and Ellet (2008) and adapted into Turkish by Taşkın and Hacıömeroğlu (2010).

The data were collected from teacher candidates who involved in the research voluntary in 2001-2012. Questionnaires were handed out to teacher candidates in the classroom, and the teacher candidates were allowed enough time to answer questioners. For the analyses of the data, SPSS 17.0 was used. Kolmogorov-Smirnov Test, Spearman Korelasyon, Kruskal Wallis Test and Mann Whitney U Test were conducted to analyze the data.

According to the result of the research, it can be stated that academic self-efficacy beliefs of teacher candidates have positive effects on their teacher's self-efficacy beliefs. Furthermore, the level of both academic self-efficacy beliefs and teacher's self-efficacy beliefs of teacher candidates are quite high. When the level of academic self-efficacy grouped as low, moderate and high, teacher candidates who had higher level of academic self-efficacy beliefs (comparing to teacher candidates who had moderate or lower level of academic self-efficacy) practiced better in every dimensions of Teacher's Self-Efficacy Belief. So it can be concluded that, during their pre-service education, academic self-efficacy belief is crucial for teacher candidates. Schmitz and Schwarzer (2000, p. 22-23) state that self-efficacy is a defensive factor against job stress for teachers who have higher level of self-efficacy hold on for their professions and have high level of job satisfaction. This indicates that teacher candidates who have high level of self-efficacy are able to endure harsh conditions of the job and have positive contribution for their student success (As cited in, Yılmaz ve Gürçay, 2011, p.58). Having a job or having a job in teaching circumstance of teacher candidates creates no significant difference between academic self-efficacy beliefs and teacher's self-efficacy beliefs. In the majors related to Science (except for Social, Science and Maths., Social-Foreign Language), a significant difference between academic self-efficacy beliefs and teacher's self-efficacy beliefs could not be found for the teacher candidates. Teacher candidates of social science have higher level of self-efficacy beliefs in dimension of teaching and learning process comparing to Language and Science- Maths. Gender does not have a significant effect on self-efficacy beliefs. The level of Academic self-efficacy Beliefs is higher in 20 year-old age and below. Teacher candidates in the group of 20 year-old age and below have higher level of beliefs of creating positive classroom environment. It can be concluded that teacher candidates in the group of 20 year-old age and below have higher level of self-efficacy beliefs.

According to these findings, it is suggested that new efforts to increase self-efficacy of teacher candidates should be planned and carried out during their pre-service education. Furthermore, it is necessary to take precautions to the reasons that decrease teacher candidates' academic self-efficacy beliefs based on their age according to results of the research.