

## A Study on Pre-service English Teachers' Self - efficacy Beliefs Depending on Some Variables

Gülşah KÜLEKÇİ<sup>1</sup>

### Abstract

The construct of teacher efficacy has been explored by a number of researchers in recent years. Teachers' efficacy beliefs are regarded as an important criterion in increasing the productivity and motivation during the teaching and the learning process and in defining the general framework of the requirements of the teaching profession. Consequently, teacher education programs have great responsibility for shaping the self-efficacy beliefs of pre-service teachers. The purpose of this study was to explore pre-service English teachers' self-efficacy beliefs. Another purpose of this study was to evaluate the influence of some variables (gender, perceived academic achievement, grade level, department preference and the attitude of the faculty as perceived by the pre-service teachers) upon self-efficacy of pre-service English teachers. Data in this study were collected from a total number of 353 pre-service English teachers (263 girls, 90 boys) enrolled in teacher education programs of the two selected universities in Turkey. Teacher self-efficacy scale (Kan, 2007) and information sheet which was developed by the researcher were utilized in the study. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis H tests were used to data regarding the sample. Data analysis indicated that pre-service English teachers generally expressed positive efficacy beliefs regarding English language teaching profession. At the same time, results showed that pre-service teachers' self-efficacy differentiated according to perceived academic achievement and grade level.

**Key Words:** self-efficacy, English pre-service teachers, gender, perceived academic achievement

### Extended Summary

#### Purpose

Based on social cognitive theory teacher self-efficacy may be conceptualized as individual teachers' beliefs in their own ability to plan, organize, and carry out activities that are required to attain given educational goals (Skaalvik and Skaalvik, 2010). Teachers' beliefs in their self-efficacy affect their general orientation toward the educational process as well as their specific instructional activities (Bandura, 1997). In addition, it is emphasized that self-efficacy beliefs are higher throughout the 4 year undergraduate programs.

---

<sup>1</sup>Dokuz Eylul University, gulsah.yilmaz@deu.edu.tr

The purpose of this study was to explore pre-service English teachers' self-efficacy beliefs. Another purpose of this study was to evaluate the influence of some variables (gender, perceived academic achievement, grade level, department preference and the attitude of the faculty as perceived by the pre-service teachers) upon self-efficacy of pre-service English teachers.

## **Method**

Data in this study were collected from a total number of 353 pre-service English teachers (263 girls, 90 boys) enrolled in teacher education programs of the two selected universities in Turkey. Teacher self-efficacy scale (Kan, 2007) and information sheet which was developed by the researcher were utilized in the study. Data analysis benefited from the use of the SPSS 11.0 software packet program. In the following analysis, the criterion  $p < .05$  was used to determine the significant results. Mann-Whitney U test was used to determine whether self-efficacy beliefs showed any difference depending on the variables of gender, grade level and department preference. Kruskal Wallis H test was used to determine whether self-efficacy beliefs showed any difference depending on the variables of academic achievement and the attitude of the faculty as perceived by the pre-service teachers.

## **Results**

Data analysis indicated that pre-service English teachers generally expressed positive efficacy beliefs regarding English language teaching profession. At the same time, results showed that pre-service teachers' self-efficacy differentiated according to perceived academic achievement and grade level. 4<sup>th</sup> year pre-service teachers had higher scores than the 1<sup>st</sup> year pre-service teachers in their self-efficacy beliefs. In terms of gender, department preference and the attitude of the faculty as perceived by the pre-service teachers, there was not any significant difference.

## **Discussion**

The purpose of this study was to explore pre-service English teachers' self-efficacy beliefs. Another purpose of this study was to evaluate the influence of some variables (gender, perceived academic achievement, grade level, department preference and the attitude of the faculty as perceived by the pre-service teachers) upon self-efficacy of pre-service English teachers.

The results of the study indicate that pre-service English teachers' self-efficacy beliefs do not differentiated according to gender. Some of the researches carried out in Turkey show that gender plays a significant role but some others do not. However; pre-service English teachers' self-efficacy beliefs differ according to their grade level. This may indicate that pre-service teachers' self-efficacy increases as they improve themselves. This finding emphasizes that English language teaching programs have an important role in shaping their self-efficacy beliefs. In addition, pre-service teachers with high academic achievement have stronger self-efficacy beliefs than the ones with low academic achievement. Yavuzer and Koç (2002) claim that pre-service English teachers' self-efficacy beliefs increase as their academic achievement increases.

## **Conclusion**

The construct of teacher efficacy has been explored by a number of researchers in recent years. Teachers' efficacy beliefs are regarded as an important criterion in increasing the productivity and motivation during the teaching and the learning process and in defining the general framework of the requirements of the teaching profession. As the result of this study shows, pre-service teachers' having high self-efficacy beliefs contributes a lot to the quality of English language teaching in Turkey. Consequently, teacher education programs have great responsibility for shaping the self-efficacy beliefs of pre-service teachers.

# İngilizce Öğretmen Adaylarının Özyetkinlik İnanç Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Gülşah KÜLEKÇİ<sup>1</sup>

## Özet

Öğretmen özyetkinliği kavramı, son yıllarda birçok araştırmacı tarafından incelenen bir olgu haline gelmiştir. Öğretmenlerin özyetkinlik inançları, öğretme ve öğrenme sürecinde verimliliğin ve istekliliğin artmasında ve öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterliliklerin çerçevesinin belirlenmesinde önemli ve vazgeçilmez bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin özyeterlik inançlarının şekillenmesinde öğretmen yetiştiren kurumlara büyük sorumluluk düşmektedir. Bu çalışmanın amacı, İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik inançlarının belirlenmesi ve özyetkinliğin cinsiyet, algılanan akademik başarı, sınıf düzeyi, bölüme isteyerek gelip gelmeme ve öğretmen adaylarının algıladıkları öğretim elemanı tutumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Çalışmaya, Türkiye’de iki eğitim fakültesinde öğrenim gören 353 ( 263 kız, 90 erkek) İngilizce öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada, Kan (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Özyetkinlik Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Öğretmen Özyetkinlik Ölçeğine ilişkin verilerin analizinde Mann-Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar, İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimindeki özyetkinlik inançlarının yüksek olduğunu ve öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeylerinin algılanan akademik başarı ve sınıf düzeyine göre farklılaştığını göstermektedir. Elde edilen bulgular alanyazın ışığında tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** özyetkinlik, İngilizce öğretmen adayları, cinsiyet, algılanan akademik başarı

## Giriş

Eğitim ve öğretim sürecinin en önemli unsurlarından birisi, eğitim programını uygulayan ve değerlendiren öğretmendir. Bu sebeple öğretmen nitelikleri ve inançlarının incelenmesi, eğitim ve öğretimin kalitesini ve niteliğini etkileyen önemli bir faktördür. Ayrıca, öğretmenin kişisel özellikleri ve mesleğe yönelik özyetkinlik inançları, öğretmenin sınıf içi başarısını etkileyen en önemli faktörlerdir. Öğretmen özyetkinliği, aralarında motivasyonu düşük ve problemlı öğrenciler olsa bile öğretmenlerin, istedik öğrenme ürünlerini ortaya çıkarmaya dönük olarak kendilerinin ne derece yeterli olduğuna ilişkin inancı ya da algısıdır. (Tschannen-Moran ve Woolfok-Hoy, 2001). Özyetkinlik algısı

<sup>1</sup> Dokuz Eylül Üniversitesi, gulsah.yilmaz@deu.edu.tr

bireyin bir işi gerçekleştirmedeki gerçek yeterlik düzeyini yansıtmaktan daha çok, bireyin kendi yeterliklerine ilişkin yargularını yansıtır (Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005).

Yüksek özyeterkinlik inancına sahip kişiler yeni karşılaştıkları ve mücadele etmek zorunda oldukları durumlardan kaçmazlar, sorunlarla karşılaştıklarında daha çabuk toparlarlar ve problemi çözmek için kararlı bir şekilde çaba harcarlar. Diğer bir deyişle, hedefe bağlılıklarını sürdürürler. Düşük özyeterkinlik inancına sahip insanlar ise, gerginlik, stres ve hoşnutsuzluk duyguları yaşarlar (Bandura, 1997; Scholz et al., 2002). Ashton (1984) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının özyeterkinlik düzeyleri üzerinde durmuş ve öğretmen özyeterkinliğinin basit bir ideoloji olarak değil, öğretmen adaylarının öğrencilerle karşılıklı güvene dayanan bir ilişki kurabilmeleri için gerekli olan bir dizi eğitim tecrübesi olarak görülmesi gerektiğini vurgulamıştır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (1988) da bu fikri destekler yönde çalışmalar yapmış ve öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarının öğrencilerle daha sık bir araya gelmelerine fırsat sağlayacak çeşitli ortamlar yaratmalarının onların özyeterkinliklerini geliştirmede önemli katkı sağlayacağını vurgulamıştır.

Öğretmen adaylarının hazırbulunuşluk düzeyleri ile ilgili bir çalışmada Housego (2002) yine benzer şekilde, özyeterkinliğin geliştirilmesinde öğretmen yetiştiren kurumların rolünü vurgulamıştır. Saklofske, Michayluk, Randhawa ve Ross (2001); düşük özyeterkinlik düzeyine sahip öğretmen adaylarının, sınıf içerisinde daha sıkı ve kuralcı bir yaklaşıma sahip oldukları fakat yüksek özyeterkinlik algısına sahip olan öğretmen adaylarının genel gerekse kişisel özyeterkinlik açısından daha insancıl bir yaklaşıma sahip oldukları yönünde araştırmalar yapmışlardır.

Psikoloji ve eğitimle ilgili alanyazında özyeterkinlik kavramı üzerinde önemle durulmaktadır ve özellikle son yıllarda özyeterkinlik kavramı eğitim araştırmalarında geniş bir biçimde yer almaya başlamıştır. Bu çalışmaların sonucunda öğretmen özyeterkinliğinin cinsiyet, bölüm, akademik başarı, meslek kıdemi, mesleği tercih etme nedeni, mesleğe karşı tutum ve staj deneyimi gibi birçok değişkenle ilişkili olduğu tespit edilmiştir (Kan, 2007; Cheung, 2006; Çakır ve Alıcı, 2009; Atay, 2007). Tüm bu çalışmalar göstermiştir ki; özyeterkinlik algısı akademik başarı, kariyer seçimi ve gelişiminin anlamlı ve iyi bir

yordayıcısıdır. Yapılan çalışmalar sonucunda, yüksek özyetkinlik algısının hem birçok olumlu öğretmen davranışı hem de öğrenci ürünleri ile ilişkili olduğu ortaya konulduğu için, gerek öğretmen yetiştirme sürecinde gerekse hizmet içi süreçte öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının belirlenmesi önemli görülmektedir (Bandura 1997; Henson, Kogan ve Vacha-Haase, 2001; Leyser, 2002). Öğretmenlerin özyetkinlik inançları öğrencilerin genel okul başarımları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir (Ross, 2003; Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve Malone, P. S., 2006)).

Bu alanyazın ışığına, Türkiye’de ve dünyada öğretmen özyetkinliği kavramı üzerinde yeterince durulduğu söylenebilir. Ancak, branşlara yönelik çalışmalarda İngilizce öğretmen adayları ile ilgili çalışmaların tatminkâr olmadığı görülmektedir. Bu noktadan hareketle, araştırmanın amacı İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeylerinin belirlenerek; özyetkinlik düzeylerinin cinsiyet, algılanan akademik başarı, sınıf düzeyi, bölüme isteyerek gelip gelmeme ve öğretmen adaylarının algıladıkları öğretim elemanı tutumu değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
- İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri algılanan akademik başarıya göre farklılaşmakta mıdır?
- İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
- İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?
- İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeyleri algıladıkları öğretim elemanı tutumuna göre farklılaşmakta mıdır?

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmaya Dokuz Eylül Üniversitesi ve Kocaeli Üniversitesi eğitim fakültesinde İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda öğrenim gören 353 lisans öğrencisi katılmıştır. Çalışma grubunu tanıttıcı bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Örneklem Grubunu Tanıtıcı Bilgiler

Değişkenler	f	%
Cinsiyet		
Kız	263	74.5
Erkek	90	25.5
Sınıf		
1.sınıf	183	51.8
2. sınıf	170	48.2
Algılanan Akademik Başarı		
Çok Başarılı	13	3.7
Başarılı	293	83.0
Başarısız	47	13.3
Bölüme isteyerek gelme		
Evet	331	93.8
Hayır	22	6.2
Bölüm Tercih Nedeni		
İngilizce öğretmeni olmak	245	69.4
isteme	12	3.4
Puanın bu bölüme yetmesi	12	3.4
Ailenin ısrarı	49	13.9
Kolay iş bulabilme	35	9.9
Diğer		

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada verilerin değerlendirilmesinde Kan (2007) tarafından geliştirilen Özyetkinlik Ölçeği ile araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

*Özyetkinlik Ölçeği:* 21 maddeden oluşan bu ölçek öğretmen adaylarının eğitim ve öğretme özyetkinliğini ölçmeyi amaçlamaktadır. Ölçekte, *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme Özyetkinliği* ve *Öğrencileri Tanıma ve Rehberlik Özyetkinliği* olmak üzere iki boyut yer

almaktadır. Ölçekteki maddeleri ilişkin faktör yükleri .45 ile .92 arasında değişirken; iki faktör toplam varyansın %59'unu açıklamaktadır. Ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı tüm ölçek için .95; öğretimde planlama ve değerlendirme alt boyutu için .93; öğrencileri tanıma ve rehberlik alt boyutu için .91 olarak bulunmuştur (Kan, 2007). Her maddenin 0-100 arasında değerlendirildiği ölçekte puanların artışı öz yetkinliğin arttığı anlamına gelmektedir.

*Kişisel Bilgi Formu:* Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, algıladıkları akademik başarı, bölüme isteyerek gelip gelmedikleri, bölüm tercih nedeni ve algıladıkları öğretim elemanı tutumuna ilişkin sorular yer almaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizinde öncelikle sosyo-demografik değişkenlere ilişkin frekans dağılımları incelenmiş, ardından özyetkinlik ölçeği ve alt boyutlara ilişkin olarak aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Özyetkinlik ölçeğine ilişkin puan ortalamalarının normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov – Smirnov Z testi ile incelenmiştir. Kolmogorov – Smirnov Z değerinin  $p < .000$  olmasından dolayı ölçek puanlarının normal dağılmadığı anlaşılmıştır. Bu nedenle özyetkinlik puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi, bölüme isteyerek gelip gelmeme tercihlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann – Whitney U testi ile özyetkinlik puanlarının algılanan akademik başarı ve öğretim elemanlarına karşı algılanan tutuma göre farklılaşıp farklılaşmadığı da Kruskal Wallis H testi ile incelenmiştir. İstatistiksel analizlerde anlamlılık değeri  $p < .05$  olarak alınmıştır. Verilerin analizinde SPSS 11,0 programı kullanılmıştır.

### **Bulgular**

Özyetkinlik ölçeği ve alt boyutlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de yer almaktadır.



**Tablo 2.** Özyetkinlik Ölçeğine İlişkin  $\bar{X}$  ve Ss Değerleri

	$\bar{X}$	Ss	Ranj
Özyetkinlik ölçeği toplam puan	1708.48	421.20	0-2100
Öğretimde planlama ve değerlendirme alt boyutu	870.34	106.94	0-1100
Rehberlik alt boyutu	838.13	386.59	0-1000

Öğrencilerin özyetkinlik ölçeği toplam puan ve alt ölçeklere ilişkin puanlarının cinsiyet, sınıf düzeyi ve bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı Mann – Whitney U testi ile incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 3’de yer almaktadır.

**Tablo 3.** Özyetkinlik Ölçeği’ne İlişkin Mann Whitney U Testi Sonuçları

Değişkenler	Öğretimde planlama ve değerlendirme				Rehberlik			Özyetkinlik Toplam		
	n	Sıra ort.	Sıra Top.	U	Sıra ort.	Sıra Top.	U	Sıra ort.	Sıra Top.	U
Cinsiyet										
Kız	263	179.12	47108.0	11015.0	177.87	46779.0	11344.0	178.54	46956.5	11166.5
Erkek	89	168.76	15020.00		172.46	15349.0		170.47	15171.5	
Sınıf										
1. Sınıf	183	159.47	29182.5	12346.5*	169.4	31000.5	14164.5	163.83	29981.0	13145.0*
2. Sınıf	169	194.94	32945.5		184.99	31127.5		190.22	32147.0	
Bölüme İsteyerek Gelme										
Evet	331	178.44	59062.0	2835.0	178.32	59023.5	2873.5	178.43	59059.0	2838.00
Hayır	21	146.00	3066.0		147.83	3104.5		146.14	3069.00	

\* $p < .05$ .

Tablo 3’de görüldüğü gibi, cinsiyet ve bölüme isteyerek gelip gelmeme değişkenlerine göre özyetkinlik ölçeğinin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Diğer yandan, öğretimde planlama ve değerlendirme alt ölçeğine ve özyetkinlik ölçeği toplam puanına ilişkin ortalamaların sınıf düzeyine göre anlamlı olarak farklılaştığı ve 4.sınıfa devam eden öğrencilerin öğretimde planlama ve değerlendirme alt ölçeğine ve özyetkinlik toplam puanlarına ilişkin puan ortalamalarının 1.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Öğrencilerin özyetkinlik ölçeği ve alt ölçek puanlarının algılanan akademik başarı ve algılanan öğretim elemanı tutumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal - Wallis H testi ile incelenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 4'de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Özyetkinlik Ölçeği'ne İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Öğretimde planlama ve değerlendirme				Rehberlik			Özyetkinlik Toplam		
	n	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd	Sıra Ort.	$\chi^2$	sd
Algılanan Akademik Başarı										
Çok Başarılı	13	240,88	42,43**	2	223.92	24.05**	2	237.08	37.99***	2
Başarılı	293	187.35			184.71			186.80		
Başarısız	46	89.17			110.60			93.80		
Algılanan Öğretim Elemanı Tutumu										
Yakından İlgili	121	183.05	1.10	2	184.55	1.38	2	184.29	1.45	2
Biraz ilgili	216	172.05			171.43			171.35		
İlgisiz	15	187.93			184.53			187.73		

\*\* $p < .01$  \*\*\* $p < .001$

Tablo 4'de görüldüğü gibi, algılanan akademik başarıya göre özyetkinlik ölçeği ve alt ölçek puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır. Farklılaşmanın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek üzere ikili karşılaştırmalarda tercih edilen Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Farklılığın akademik başarısını başarısız olarak değerlendiren grup ile akademik başarısını başarılı olarak değerlendiren gruplar arasında olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Yine tablo 4'de görüldüğü gibi, algılanan öğretim elemanı tutumuna göre özyetkinlik ölçek ve alt ölçek puanları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

## **Tartışma**

İlgili alanyazın incelendiğinde; gerek yurtiçi gerekse yurtdışında öğretmenler ve öğretmen adayları üzerinde özyetkinliğin farklı boyutları üzerine ve farklı örneklem gruplarına yönelik çeşitli çalışmalar yapıldığını görmekteyiz. Lin, Gorrel ve Taylor (2002) İngilizce öğretmen adaylarını; Chacon (2005) ise ilköğretim İngilizce öğretmenlerini incelemiştir. Her iki çalışmada da elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının özyetkinliklerinin aldıkları eğitime paralel olarak yükseldiğini göstermektedir. Woolfolk ve Hoy (1990) ise özyetkinlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının, öğretim sürecinde daha insancıl ve yapıcı bir tutum sergilediklerini ortaya çıkarmıştır.

Bu çalışmanın amacı Yabancı Diller Bölümü İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda okuyan 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyetkinliklerinin belirlenmesi ve özyetkinliklerin cinsiyet, sınıf düzeyi, algılanan akademik başarı, bölüme isteyerek gelip gelmeme ve algılanan öğretim elemanı tutumuna ilişkin farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırma sonuçları, incelenen İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce öğretimindeki özyetkinlik inançlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Öğretmen özyetkinliğinin belirlenmesinin eğitim alanındaki ilerlemelere sağlayacağı katkı düşünüldüğünde, pozitif öğretmen özyetkinliği hedeflenen amaçlar arasındadır (Ross, 1995; Soodak ve Podell, 1996; Wheatley, 2002)).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan birincisi İngilizce öğretmen adaylarının özyetkinlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığıdır. Ülkemizde bu konuda yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların bir kısmı özyetkinlik düzeyinin cinsiyete göre değiştiği, bazıları ise değişmediği yönünde bulgulara sahiptir. Bu çalışmanın bulguları bu açıdan değerlendirildiğinde, Altunçekiç, Yaman ve Koray (2005); Erişen ve Çeliköz (2003) ve Çakır (2005)'in bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir bulgu ise 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin özyetkinlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmasıdır. Buna göre 4.sınıf öğrencilerinin özyetkinlik düzeylerinin 1.sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu söylenebilir. Elde edilen bulgu, öğrencilerin aldıkları eğitimle özyetkinliklerinin arttığı şeklinde

yorumlanabilir. Bu durum, İngilizce Öğretmenliği eğitim programlarının da öğretmen adaylarının özyetkinlik inançlarında fark yaratma açısından önemini vurgulamaktadır.

Bölüme isteyerek gelenlerin özyetkinlik ölçeğine ilişkin sıra ortalaması, bölüme isteyerek gelmediğini belirtenlere göre daha yüksek olmasına rağmen aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Aslında bu durum, öğretmenlik mesleğine ilgi duyan ve olumlu tutum içinde olan öğretmen adaylarının özyetkinlik inançlarının da yüksek olacağının bir göstergesidir.

Araştırmada akademik başarısı yüksek olarak algılanan öğrencilerin özyetkinliklerinin akademik başarısı düşük olarak algılanan öğrencilerden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yavuzer ve Koç (2002) çalışmalarında öğretmen adaylarının akademik başarıları yükseldikçe özyetkinlik inançlarının arttığını belirtmişlerdir.

Öğretmen özyetkinliğinin; öğretmenlerin, öğrencilerin başarısını etkilemede ne kadar etkili olduklarına dair kendileri hakkındaki inançları olduğundan yola çıkarak; birçok araştırmacı öğretmen yetiştiren kurumlarda yapılacak reform hareketlerinde özyetkinlik kavramının anahtar role sahip olduğunu düşünmektedir (Ross, 1998; Ramey-Gassert ve Shroyer, 1992).

### Öneriler

Özyetkinlik inancının çaba, dönüt verme ve alana özgü öğretim verebilme gibi öğretmen davranışlarını etkileyebileceği (Gibson & Dembo, 1984) düşünülürse, İngilizce öğretimi özyetkinlik inancının yüksek olmasının, öğretmen adaylarının verecekleri İngilizce öğretiminin niteliğini arttıracığı söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları ışığında, öğretmen adaylarının özyetkinlik inançlarının daha iyi bir düzeye getirilmesi için aşağıdaki öneriler geliştirilebilir:

- Akademik başarısı yüksek olan öğrencilerin özyetkinlik algısının daha yüksek olduğu söylenebilir fakat hangi faktörün diğeri üzerinde daha etkili olduğunun belirlenmesi için boylamsal çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

-Öğretmen adaylarının aldıkları eğitimle doğru orantılı olarak özyeterliliklerinin arttığı göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının kendileri ile ilgili algılarını güçlendirmeye yönelik konularda eğitim almasının nitelikli öğretmenler yetiştirmede önemli katkı sağlayacağı söylenebilir. Sosyal beceri, problem çözme becerisi, olumsuz duygular ile baş etme gibi konular öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarının yükselmesinde olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlara düşen görev bir kez daha vurgulanmaktadır.

-Türkiye'deki alanyazına baktığımızda, öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterliliklerine yönelik inançlarını değerlendiren çalışmaların son dönemde hız kazandığını ama tek tek branşlara yönelik çalışmaların henüz beklenen düzeyde olmadığını görmekteyiz. Bu noktadan hareketle öğretmen özyeterliliği üzerine akademisyenlerin daha fazla yönelmesi arzulanmaktadır.

-Son olarak, psikolojik danışmanlık alanında çalışan uzmanların; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının özyeterlilik inançlarını yükseltmeye yönelik çalışmalar yaparak, nitelikli öğretmenler yetiştirme yolunda çok büyük bir katkı sağlayacakları düşünülmektedir.

### **Kaynakça**

- Altunçekiç, A., Yaman, S., & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu il örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1)*, 93-102.
- Ashton, P. (1984). Teaching efficacy. *Journal of Teacher Education, 25(2)*, 41-54.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development, 11(2)*, 203-219.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

- Caprara, G. V., Barnaraneli, 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*(6), 473-490.
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education, 21*(3), 257-272.
- Cheung, H. (2006). The measurement of teacher efficacy: Hong Kong primary in-service teachers. *Journal of Education for Teaching, 32*(4), 435-451.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açıköğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6*(9), 27-42.
- Çakır, Ö., & Alıcı, D. (2009). Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice, 15*(5), 541-561.
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2003). Öğretmen adaylarının genel öğretmenlik davranışları açısından kendilerine yönelik yeterlilik algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1*(4), 427-439.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*(4), 569-582.
- Henson, R. K., Kogan, L. R., & Vacha-Haase, T. (2001). A Reliability generalization study of the teacher efficacy scale and related instruments. *Educational and Psychological Measurement, 61*(3), 404-420.
- Housego, A. E. (2002). Efficacy beliefs and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal, 3*(5), 55-72.

- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme özyetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme özyetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin üniversitesi örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3(1)*, 035-050.
- Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 96(1)*, 54-63.
- Lin, H., Gorrel, J., & Taylor, J. (2002). Influence of culture and education on U.S. and Taiwan preservice teachers' efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research, 96(1)*, 37-46.
- Ramey-Gassert, L., & Shroyer, M. G. (1992). Enhancing science teaching self-efficacy in preservice elementary teachers. *Journal of Elementary Science Education, 4(1)*, 26-34.
- Ross, J. A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: Research on a school improvement hypothesis. *Teacher College Record, 97(2)*, 227-250.
- Ross, J. A. (1998). The antecedents and consequences of teacher efficacy. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching, 7* (pp. 49-73). Greenwich, CT: JAI Press.
- Saklofske, D., Michayluk, J., Randhawa, B., & Ross, G. (2001). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Reports, 63*, 407-414.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education, 26(4)*, 1059-1069.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct. *Teaching and Teacher Education, 12(4)*, 401-411.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk, A., & Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68(2)*, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A.W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education, 17(7)*, 783-805.

- Wheatley, K. F. (2002). The potential benefits of teacher efficacy doubts for educational reform. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 5-22.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk-Hoy, A., & 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.
- Yavuzer, Y., & Koç, M. (2002). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmen yetkinlikleri üzerinde bir değerlendirme. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 35-43.