



Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi

Türkan ERCAN ÖZAYDIN¹, Pınar ÇAVAŞ², Belgin ARSLAN CANSEVER³

Geliş Tarihi: 23.11.2016

Kabul Tarihi: 01.02.2017

Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesidir. Çalışma kapsamında, özyeterlik inancının alt boyutları “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” olarak belirlenmiş ve bu alt boyutlarda öğretmen adaylarının kendilerini ne düzeyde yeterli hissettikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen modelindedir. Bu çerçevede nicel veriler, Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya (2005) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Nitel verilere ise öğretmen adaylarının hazırladıkları özdeğerlendirme raporları ile ulaşılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Öğretmenliği dördüncü sınıfta öğrenim gören otuz ikisi kız ve onikisi erkek olmak üzere toplam kırk dört öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının kendilerini “öğrenci katılımı” ile “öğretim stratejileri” boyutlarında oldukça yeterli; “sınıf yönetimi” alt boyutunda ise biraz yeterli buldukları belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre hem toplam ölçekte hem de alt ölçeklerde anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Araştırmada elde edilen nitel bulgular nicel bulgularla paralellik göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Özyeterlik inancı, sınıf öğretmeni adayı, karma desen modeli.

¹ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-posta: turkan.ozaydin@ege.edu.tr

² Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi e-posta: pinar.cavas@ege.edu.tr

³ Ege Üniversitesi, Eğitim Fakültesi e-posta: belgin.cansever@ege.edu.tr



The Evaluation of Pre-service Classroom Teachers' Self-Efficacy Beliefs

Submitted by 23.11.2016

Accepted by 01.02.2017

Abstract

The purpose of this study is to evaluate pre-service classroom teachers' self-efficacy beliefs in terms of several variables. In this study, the sub-dimensions of self-efficacy beliefs are "student participation", "teaching strategies" and "classroom management". This study aims determining pre-service classroom teachers' feeling of sufficiency in these sub dimensions. The research is a mix design model using a combination of quantitative and qualitative research methods. The quantitative data of the study is collected by using "Teacher Self Efficacy Beliefs Scale" which was translated to Turkish by Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya (2005). Self-efficacy reports teacher candidates prepared are used to collect qualitative data. The sample of this study consists of 32 female (72.7 %) and 12 male (27.3 %) students enrolled at Ege University Faculty of Education, Department of Elementary Education, Classroom Education Program. As a conclusion, it was found that preservice classroom teachers feel very competent in sub-dimensions of "student participation" and "teaching strategies". On the other hand, the sub dimension of the self-efficacy level of "classroom management" has been lower companing to other dimensions. Furthermore, the analyses showed that there are not any significant difference between self-efficacy beliefs of males and females at both total and sub-scale levels. Quantitative findings are supported by qualitative data.

Keywords: Self- efficacy beliefs, pre-service classroom teacher, mix design model.

Giriş

21. yüzyılda bilgi teknolojilerinin çok hızlı bir şekilde gelişmesi, bu yeniliklere ilişkin bilgiye hâkim olup uyum sağlamayı tüm toplumlar için zorunlu hale getirmiştir. Bilgi teknolojilerinin etkin biçimde kullanılması ise belirli düzeyde bilgi birikimine sahip bireylerden oluşan bir toplumla gerçekleşmektedir (Arslan Cansever ve Önder Erol, 2016). Bilgi toplumu; bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi çeşitli biçimlerde düzenleyen, kullanan ve geliştiren, problem çözüme, karar verme becerilerine sahip, temel demokratik değerlerle donanmış, insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, sorumluluk sahibi, etkin, üretken, araştırmacı, girişimci, eleştiren, sorgulayan, yaratıcı, bir insan modeli talep etmektedir. Yeni toplumsal düzenin ihtiyaç duyduğu bu insan tipini yetiştirme misyonu ise eğitim kurumları ve dolayısı ile bu kurumların en önemli öğelerinden birisi olan öğretmenlere verilmiştir (Akkuş, 2013). Bu bağlamda öğretmen niteliği, bireyin yetenek ve becerilerini ortaya çıkararak toplumsal yaşamda bir yer edinmesini sağlayan, bu açıdan da insan yaşamına yön veren bir süreç olarak ele alınan eğitim sisteminin başarısında önemli bir role sahiptir (Saracaloğlu ve Yenice, 2009). Bu sistemin niteliğinin artırılmasında; araştıran, sorgulayan, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, problem çözüme becerileri gelişmiş, yaşam boyu öğrenme becerisine sahip öğretmenlerin yetiştirilmesi gerekmektedir (Sağır, Bilen ve Ercan, 2014).

Erden (1998), öğretmenliğin eski bir uğraşı alanı olmasına karşın bir meslek olarak kabul edilmesinin tarihsel açıdan oldukça yeni olduğunu belirtmektedir. Öğretmenliğin meslek olarak kabul görmesinde, bireylerin genel kültür, konu alanı bilgisi ve meslek bilgisi olarak nitelendirilen özel bilgi ve becerilere sahip olması gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Söz konusu bu bilgi ve beceriler ise özyeterlik kavramıyla yakından ilişkilidir (Yeşilyurt, 2013).

Özyeterlik inancının temeli Bandura'nın (1989) Sosyal Öğrenme Kuramı'na (Sosyal Bilişsel Kuram) dayanmaktadır. Bandura'ya (1986) (akt. Özdemir, 2008) göre öz-yeterlik, insanların belirli alanlardaki performanslarını gerçekleştirmek üzere gerekli etkinlikleri organize etmek ve bunları yürütmeye yönelik kendi kapasiteleri/yeterlikleri hakkındaki yargılarıdır. Diğer bir tanımla özyeterlik kavramı, “öğretmenlerin öğrenme ve derse katılım konusunda isteksiz ve motivasyonu düşük olan öğrencilerinde bile arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inançlarıdır” (Tschannen–Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, s.783). Bireylerin hedeflenen ve istenen sonuçları ortaya çıkarmak için kendi becerilerini organize etme ve uygulamasına ilişkin algısı olarak ele alınan özyeterlik inancı, öğretmenlerin sınıf içi

uygulamalarını ve öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerini de doğrudan etkilemektedir (Öksüz ve Coşkun, 2012). Chernis (1993) özyeterliği öğretmenin iki farklı boyuttaki algısı olarak ele almıştır. Bu boyutlar, “(a) gerekli mesleki görevleri yerine getirme ile öğrencileri eğitme ve öğretme sürecinde yer alan ilişkileri düzenleme, (b) kurumsal işleri yerine getirme, kurumun bir parçası olma ve kurumun sosyal ve politik süreçlerini yerine getirme becerilerine ilişkin algısıdır”. Başka bir ifadeyle öğretmen özyeterliği, öğretmenin sınıf içi davranışlarını ve kararlarını doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen en güçlü etken olarak belirlenmiştir (Akt. Çapa-Aydın, Uzuntiryaki-Kondakçı, Temli ve Tarkın, 2013). Görüldüğü üzere literatürde genel olarak özyeterlik kavramı bireylerin kendi yeterliklerine ilişkin algısı olarak betimlenirken öğretmen özyeterliği ise çoğunlukla, öğretmenin mesleki konularda kendine ilişkin algısı ile bir parçası olduğu kuruma aidiyet duygusu çerçevesinde toplanmaktadır. Bu araştırmada konu edilen öğretmen özyeterliğinde ise öğretmenlerin sınıf içerisinde nitelikli öğrenme ortamları oluşturabilmelerinde sahip oldukları özyeterlik inançlarının önemli bir rol oynadığı üzerine odaklanılmaktadır.

Eğitim alanında son yıllarda ilgi odağı haline gelen özyeterlik kavramına ilişkin pek çok çalışma yapılmıştır (Alinder, 1994; Arslan Cansever ve Sağ, 2013; Bümen ve Ercan Özaydın, 2013; Caprara, Barbaranelli, Steca ve Malone, 2006; Çapri ve Çelikkaleli, 2008; Gibson ve Dembo, 1984; Ekici, 2008; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; 2004; Stein ve Wang, 1988; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998; Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2001, 2007; Woolfolk Hoy ve Burke-Spero, 2005). Bu çerçevede yapılan yurt dışı çalışmalar incelendiğinde, bu çalışmaların öğretmen özyeterliğini farklı boyutlar açısından ele aldıkları görülmektedir. Bu boyutlar arasında özyeterlik ile öğrencilerin akademik başarısını ilişkilendiren araştırmalar olduğu gibi (Alinder, 1994; Caprara ve diğerleri, 2006; Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy, 2000; Tschannen-Moran ve Hoy, 2001) etkili öğretmenlik becerileriyle özyeterlik algısını birlikte ele alan çalışmalara da rastlanmaktadır. Bu çalışmalar arasında Stein ve Wang (1988) öğretimsel yenilikleri uygulamaya çalışma boyutu üzerinde durmuşlardır. Gibson ve Dembo (1984) ise zaman yönetimi stratejilerini ele almışlardır. Caprara ve diğerleri (2006) ise mesleki bağlılığı özyeterlik ile ilişkilendirmişlerdir. Alanda yapılan diğer bir çalışmada, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri ile öğretmenlikteki ilk yılları boylamsal olarak ele alınmış ve öğretmen yeterliğine ilişkin değişiklikleri incelenmiştir (Woolfolk-Hoy ve Burke-Spero, 2005). Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2007) ise öğretmen adayları ve öğretmenlerle yapmış oldukları çalışmada, öğretime ilişkin kaynaklar ve kişilerarası destek gibi faktörlerin

öğretmen adaylarının özyeterliklerini belirgin şekilde etkilediğini, aynı faktörlerin deneyimli öğretmenlerin özyeterliklerinde ise daha az rol oynadığını belirlemiştir. Alana ilişkin Türkiye’de yapılan çalışmaları ise şu şekilde özetlemek mümkündür: Öğrencilerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algılarını Çakır, Kan ve Sünbül (2006) tezsiz yüksek lisans ve öğretmenlik meslek bilgisi programları düzeyinde karşılaştırmışlardır. Bu çalışma, tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Bir diğer çalışmada ise Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının yeterlik inançları üzerinde, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin olduğunu belirlemiştir. Ekici (2008) çalışmasında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyini geliştirmede önemli bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ise araştırmalarında öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumları ile özyeterlik inançları arasındaki ilişkinin düzeyini belirlemeye çalışmışlardır. Bu amaç doğrultusunda erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına oranla öğretimsel stratejiler ve sınıf yönetimi boyutlarında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları belirlenmiştir. Bümen ve Ercan Özaydın (2013), boylamsal olarak yürüttükleri çalışmalarında öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları dört yıllık lisans eğitimi süresince ve ilk görev yılının sonundaki değişimi ele alarak incelemişlerdir. Arslan Cansever ve Sağ (2013) ise farklı iki kurumda son sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının etkinlik teorisine göre zenginleştirilmiş öğrenme programı ile teknoloji temelli öğrenme programı çerçevesinde birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik yapmaya ilişkin özyeterlik inançlarını nicel ve nitel veriler kapsamında karşılaştırmışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının kişiler arası öz yeterlik inançları ile kendini toparlama gücü arasındaki ilişki ise alanda yapılan bir başka araştırmada ele alınmıştır (Sezer ve Sadioğlu, 2015).

Yurt içi ve yurt dışı literatürde yer alan bu çalışmalar incelendiğinde, Sınıf Eğitimi programı temel alınarak yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen adaylarının Fen Bilgisi, Fen Öğretimi, Matematik Öğretimi, Bilgisayar Öğretimi, Birleştirilmiş Sınıflarda Öğretim gibi derslerle ilgili özyeterlik inançları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının yeterlik algılarından yola çıkılarak yapılan öğretmen gereksinimlerine yönelik tartışmaların nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmalara zemin hazırlayabileceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları ile öğretmenlik mesleğine yönelik genel yeterliklerini, gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliklerini göstermelerini sağlaması

açısından önem kazanmaktadır. Bununla birlikte bu konuda yapılan çalışmalar genellikle nicel ya da nitel gibi tek tip araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Oysaki öğretmen yetiştirme gibi farklı değişkenleri içeren bir kavrama ilişkin araştırma yapılırken bu değişkenleri derinlemesine incelemeye ve sonuçları ayrıntılı olarak yorumlamaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın diğer araştırmalardan farklı olarak, nicel-nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan karma desen modelinde olması nedeniyle veri zenginliğini arttırması bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının sahip oldukları özyeterlik inançlarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının özyeterlik inancının alt boyutları olan “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi”nde kendilerini ne düzeyde yeterli hissettikleri üzerinde odaklanılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma desen modelindedir. Karma desen modeli, araştırma hipotezi ve alt hipotezlerini cevaplamak amacıyla farklı araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasını ve araştırmada incelenecek sosyal olgunun belirgin biçimde anlaşılmasını sağlamaya yardımcı olacaktır. Bununla birlikte nicel ve nitel araştırma yöntemlerinden elde edilen verilerin birlikte değerlendirilmesi, çalışmanın bilimsel niteliğini güçlendirecek bir faktör olarak görülmektedir (Creswell, 2009). Bu araştırmada Creswell (2009) tarafından önerilen karma desen modeli tiplerinden Sıralı Dönüşümsel Tasarım kullanılmıştır. Baki ve Gökçek (2012) bu tasarımı; nitel veya nicel verilerin araştırmacının önceliği ve ihtiyacına bağlı olarak toplanıp, analiz edildiği ve de bazı durumlarda da her iki veri türüne de eşit önem verildiği bir tasarım olarak ifade etmişlerdir. Bu araştırmada da önce nicel veriler toplanmış, sonrasında ise nitel verilere ulaşılmış ve elde edilen bulgular tartışma kısmında birleştirilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından var olan sınırlılıkları ortadan kaldırıp, örnekleme kolay ulaşma ve uygulama yapma fırsatı sağlamaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel; 2016). Bu çalışmada araştırmacıların bu örnekleme türünü seçmelerinin nedeni görev yaptıkları fakültede aynı zamanda öğretmenlik uygulamasıyla ilgili dersleri yürütüyor olmalarıdır. Çalışmaya Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Lisans Programı’nda 2015-

2016 güz döneminde son sınıfta öğrenim gören 44 öğretmen adayı katılmıştır. Bu öğretmen adaylarından 32'si kız (% 72,7) ve 12'si erkektir (% 27,3).

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplamak amacıyla Tschannen– Moran ve diğerleri (2001) tarafından geliştirilen ve 2005 yılında Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya tarafından Türkçe'ye uyarlanan “Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek 24 maddeden oluşmakta ve “öğrenci katılımı”, “öğretim stratejileri” ve “sınıf yönetimi” adlı üç alt boyutu bulunmaktadır. “Öğrenci katılımı” olarak adlandırılan birinci boyut; öğretmenlerin öğrencileri okul etkinliklerini iyi yapabileceklerine ne düzeyde inandırabilecekleri ile ilgili maddelerden oluşmaktadır. “Sınıf yönetimi” olarak adlandırılan ikinci boyut; öğretmenlerin sınıfta istenmeyen davranışları ne düzeyde kontrol edebilecekleri ile ilgilidir. “Öğretimsel stratejileri” olarak adlandırılan üçüncü boyut ise öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini ne düzeyde kullanabileceklerine ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Bu ölçekten öğrencilerin alabilecekleri en yüksek puan 216, en düşük puan ise 24'tür. Dokuzlu likert türü maddeler, “1”- Yetersiz (1.00–2.60), “2”-Çok Az Yeterli (2.61–4.20), “3”-Biraz Yeterli (4.21-5.80), “4”-Oldukça Yeterli (5.81-7.40), “5”-Çok Yeterli (7.41–9.00) şeklinde derecelendirilmiş ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak kabul edilmiştir. Ölçeğe ilişkin güvenirlik analizi Cronbach alfa katsayısı hesaplanarak yapılmış ve güvenirlik katsayıları öğrenci katılımı alt boyutu için 0.97, sınıf yönetimi alt boyutu için 0.96 ve öğretim stratejileri alt boyutu için ise 0.97 olarak hesaplanmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ise, veriler öğretmen adaylarının kendi gelişimlerini değerlendirmek üzere hazırladıkları özdeğerlendirme raporları ile toplanmıştır. Bu rapor kapsamında araştırmacılar öğretmen adaylarından staj uygulamalarında sınıf içinde yaşadıkları deneyimlerini göz önünde bulundurarak öğrencilerin ders içinde etkinliklere katılımını sağlama, sınıf yönetimi ve derslerde farklı öğretim ve değerlendirme stratejilerini kullanma ile ilgili kendilerini nasıl değerlendirdiklerini bir kompozisyon şeklinde yazmalarını istemişlerdir. Öğretmen adayları bu raporları bireysel olarak hazırlamışlardır.

Nitel kısımda çalışmanın geçerlik ve güvenirliğine ilişkin alınan önlemlerde Merriam (1990) tarafından ortaya konulan özellikler kullanılmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmanın yapı geçerliğini artırmak amacıyla, toplanan verilere ilişkin öğretmen adaylarının öz-değerlendirme raporlarından alınan alıntılara yer verilmiştir. İç geçerliği artırmak için araştırmacılar, çalışmada bulunan sonuçları detaylı ve net bir biçimde ortaya koymaya

çalışmışlardır. Çalışmanın güvenilirliği için ise üç aşamalı bir yol izlenmiştir. Bu aşamalardan ilkinde araştırmacılar önceden belirledikleri kategoriler altında raporlarda tam olarak ne arayacakları konusunda uzlaşmışlardır. İkinci aşamada araştırmacılar birbirinden bağımsız olarak öz-değerlendirme raporları üzerinde çalışmışlar ve ilgili kategorilere katılımcılar tarafından verilen cevapları yerleştirmişlerdir. Üçüncü aşamada ise üç araştırmacı bir araya gelmiş kategoriler altına yerleştirdikleri bulguları karşılaştırmışlardır. Bu aşamada görüş birliği ve ayrılıkları olan cümleler belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) uzlaşma yüzdesi formülü ile hesaplanmıştır. Bu formül, “uzlaşma yüzdesi = [görüş birliği/Na (görüş birliği) + Nd (görüş ayrılığı)] x 100”dür. Hesaplama sonucunda araştırmacıların değerlendirmeleri arasında % 86 oranında bir uzlaşma (güvenirlilik) sağlandığı belirlenmiştir. Miles ve Huberman (1994), uzlaşma yüzdesinin % 70'in üzerinde çıkmasının araştırmanın güvenilirliği için geçerli bir oran olduğunu, dolayısıyla da bu durumda araştırmanın güvenilir olarak kabul edilebileceğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada yapılan kodlamaların güvenilir olduğu kabul edilmiştir. Araştırmada elde edilen nitel veriler görsel okumayı kolaylaştırabilmek amacıyla tablolara aktarılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada nicel verilerin analizinde SPSS 20.00 programından yararlanılmış ve bu veriler üzerinde aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel analizler yapılmıştır. Çalışmada nitel verilerin analizi, Strauss ve Corbin'in (1990) önerdiği betimsel analizden faydalanılarak yapılmıştır. Betimsel analiz, araştırmanın kavramsal yapısının önceden açıkça ifade edildiği durumlarda kullanılmaktadır. Bu araştırmada da araştırmanın alt problemleri önceden belirlenmiş olduğundan betimsel analiz seçilmiştir. Bu yaklaşıma göre, araştırma verilerinin iki farklı biçimde çözümlenmesi söz konusudur. Bunlardan ilki verilerin araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre özetlenip yorumlanmasıdır. İkincisi ise verilerin görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulmasıdır. Araştırmada elde edilen veriler öncelikle sistematik ve açık bir biçimde betimlenmektedir. Ardından bu betimlemeler açıklanmakta, yorumlanmakta, neden-sonuç ilişkileri irdelenmekte ve birtakım sonuçlara ulaşılmaktadır. Betimsel analizde, katılımcı bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sıklıkla yer verilmektedir. Betimsel analizin aşamaları *betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ile bulguların yorumlanması* olarak ele alınmıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 224).

Analizin *betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma* aşamasında araştırma soruları ile araştırmanın kavramsal sınırlarından yola çıkılarak analiz için bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve, verilerin hangi temalar altında düzenlenip sunulacağı belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. *Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi* aşamasında, araştırma verileri kodlanmış, okunmuş ve sınıflandırılarak düzenlenmiştir. Araştırma bulgularında yer verilecek doğrudan alıntılar belirlenmiştir. Ayrıca analizin ilk aşamasında oluşturulan çerçeveye göre dışarıda kalan veriler de belirlenmiştir. *Bulguların tanımlanmasında* düzenlenen veriler tanımlanmış ve doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bu noktada tematik tekrarların olmamasına özen gösterilmiştir. Son aşama olan *bulguların yorumlanmasında* ise araştırmanın bulguları arasındaki neden sonuç ilişkileri açıklanmış ve bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Öğretmen Özyeterlik İnancı ölçeğinden elde edilen verilere ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmen Özyeterliğine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	p
Öğrenci Katılımı	Kız	32	5.95	1.79	
	Erkek	12	6.16	1.64	0.72
Öğretim Stratejileri	Kız	32	5.84	1.76	
	Erkek	12	5.89	1.73	0.94
Sınıf Yönetimi	Kız	32	5,56	1.70	
	Erkek	12	5,77	1.92	0.64
Toplam	Kız	32	18.02	5.31	
	Erkek	12	18.59	5.36	0.75

Tablo 1’den görüleceği üzere, sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik puan ortalamaları oldukça yeterli kategorisi altında değerlendirilen puan aralığındadır. Özyeterliğin alt boyutlarına bakıldığında da öğretmen adaylarının kendilerini “öğrenci katılımı” ile öğretim

stratejileri boyutlarında oldukça yeterli buldukları; “sınıf yönetimi” alt boyutunda ise biraz yeterli buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Burada öğretmen adaylarının diğer alt boyutlar arasında “sınıf yönetimi” alt boyutundan en düşük puanları aldıkları görülmektedir. Kız ve erkek öğretmen adaylarının aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını ortaya çıkarmak üzere bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucunda, kız ve erkek öğretmen adaylarının hem toplam ölçekte hem de alt ölçeklerde özyeterlik inançlarının anlamlı biçimde farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına oranla hem özyeterlik ölçeğinin alt boyutlarında hem de toplamında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 2 öğrenci katılımı alt boyutuna ilişkin öğretmen adaylarının aritmetik ortalamalarını ve standart sapmalarını göstermektedir.

Tablo 2. Öğrenci Katılımı Alt Boyutu ile ilgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Madde No	Öğrenci Katılımı Alt Boyutu	\bar{X}	ss
1	Çalışması zor öğrencilere ulaşmayı ne kadar başarabilirsiniz?	5.46	1.92
2	Öğrencilerin eleştirel düşüncelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.05	1.96
4	Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.02	1.92
6	Öğrencileri okulda başarılı olabileceklerine inandırmayı ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.32	1.99
9	Öğrencilerin öğrenmeye değer vermelerini ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.20	1.91
12	Öğrencilerin yaratıcılığının gelişmesine ne kadar yardımcı olabilirsiniz?	6.14	1.70
14	Başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	6.02	1.91
22	Çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere ne kadar destek olabilirsiniz?	5.84	1.82
TOPLAM		6.01	1.74

Tablo 2’den görüleceği üzere, öğretmenlik öz-yeterliğinin “öğrenci katılımı” faktörüne ilişkin öğretmen adaylarının puan ortalaması 6.01’dir. Bu durum sınıf öğretmeni adaylarının öğrencilerini derse aktif katılmaları için gerekli özellikler açısından oldukça yeterli bulduklarını göstermektedir. Bu alt faktöre ilişkin bulgularda öğretmen adaylarının sadece çalışma konusunda zorluk çıkarabilecek öğrencilere ulaşma konusunda kendilerini diğer maddelere göre daha az yeterli hissettikleri ortaya çıkmıştır.

Tablo 3 öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterlik inançlarına ilişkin öğretim stratejileri alt boyuna ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerini göstermektedir.

Tablo 3. Öğretim Stratejileri Alt Boyutu ile ilgili Aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları

Madde No	Öğretim Stratejileri Alt Boyutu	\bar{X}	ss
7	Öğrencilerin zor sorularına ne kadar iyi cevap verebilirsiniz?	5.52	1.72
10	Öğrettiklerinizin öğrenciler tarafından kavranıp kavranmadığını ne kadar iyi değerlendirebilirsiniz?	6.14	2.04
11	Öğrencilerinizi iyi bir şekilde değerlendirmesine olanak sağlayacak soruları ne ölçüde hazırlayabilirsiniz?	5.82	2.00
17	Derslerin her bir öğrencinin seviyesine uygun olmasını ne kadar sağlayabilirsiniz?	5.37	1.67
18	Farklı değerlendirme yöntemlerini ne kadar kullanabilirsiniz?	5.84	2.04
20	Öğrencilerin kafası karıştığında ne kadar alternatif açıklama ya da örnek sağlayabilirsiniz?	6.07	1.98
23	Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?	6.16	1.98
24	Çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilirsiniz?	5.93	1.87
TOPLAM		5,86	1.73

Tablo 3 den görüleceği üzere, sınıf öğretmeni adaylarının öğretim stratejilerine ilişkin özyeterlik algı düzeyleri “oldukça yeterli” seçeneğinde yoğunlaşmıştır. Bu alt boyutta

öğretmen adaylarının sınıf içinde farklı öğretim stratejilerini ne kadar etkili ve verimli kullanacakları konusundaki yeterliklerini belirlemeye çalışan maddeler bulunmaktadır. Bu alt boyutta öğretmen adaylarının öğrencilerin seviyelerine uygun ders hazırlama ve öğrencilerin soracağı zor sorularla baş etme konusunda kendilerini daha az yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlikleri arasında yer alan sınıf yönetimi faktörüne ilişkin yeterlik düzeylerine ilişkin sayısal veriler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4. Sınıf Yönetimi Alt Boyutu ile ilgili Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

Madde No	Sınıf Yönetimi Alt Boyutu	\bar{X}	ss
3	Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?	5.70	1.89
5	Öğrenci davranışlarıyla ilgili beklentilerinizi ne kadar açık ortaya koyabilirsiniz?	6.03	2.07
8	Sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürümesini ne kadar iyi sağlayabilirsiniz?	6.02	1.89
13	Öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilirsiniz?	5.57	1.83
15	Dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilirsiniz?	5.53	1.93
16	Farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi ne kadar iyi oluşturabilirsiniz?	5.36	1.87
19	Birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilirsiniz?	5.43	1.85
21	Sizi hiçe sayan davranışlar gösteren öğrencilerle ne kadar iyi baş edebilirsiniz?	5.45	2.11
TOPLAM		5.64	1.93

Sınıf öğretmeni adaylarının sınıf yönetimi alt boyutuna ilişkin özyeterlik ortalaması 5,64'dür. Bu değer öğretmen adaylarının sınıf yönetimde kendilerini biraz yeterli hissettiklerini göstermektedir. Burada öğretmen adaylarının öğrenci davranışları ile ilgili beklentilerini açık bir biçimde ortaya koyma ve sınıf içi etkinlikleri düzenli bir şekilde

yürütme konusundaki yeterliklerinin diğer maddelere göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Özdeğerlendirme Raporlarından Elde Edilen Bulgular

Nitel bölümün veri çözümlemesinde kullanılan kategoriler, çalışmanın nicel verilerinin toplanmasında yararlanılan *Öğretmen Özyeterlik* ölçeği ile ilişkilendirilerek belirlenmiştir. Bunun için araştırmacılar tarafından *Öğretmen Özyeterlik* ölçeğinin maddeleri üzerinde ayrıntılı olarak çalışılmıştır. Çalışmanın nitel kısmının çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgular, araştırmacılar tarafından benimsenen alt boyutların nicel kısımdaki ölçekle ilişkilendirilen kategorileri doğrultusunda ayrı ayrı olmak üzere aşağıda verilmektedir:

Birinci Alt Boyut: Öğrenci Katılımı

Öğrenci katılımı alt boyutunda *ilgi-motivasyon-inanç*, *değer verme* ve *yaratıcılık/eleştirel düşünme* gibi kategoriler yer almaktadır. Bu kategoriden elde edilen bulgular Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Öğrenci Katılımına ilişkin kategorilerin cinsiyete göre frekans ve yüzdelik dağılımları

	Kız		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
İlgi-Motivasyon-İnanç	26	81,2	12	100,0
Değer verme	28	87,5	12	100,0
Yaratıcılık/Eleştirel düşünme	-	-	-	-

İlgi-İnanç-Motivasyon: Bu kategoride öğretmen adaylarının öncelikle derslere daha az ilgi gösteren öğrencileri ne kadar motive edebildikleri ile öğrencileri okulda akademik başarı anlamında ne kadar başarılı olabileceklerine inandırabildikleri üzerinde durulmuştur. Bununla birlikte başarısız bir öğrencinin dersi daha iyi anlamasını ne düzeyde sağlayabildikleri, çalışması zor öğrencilere ne kadar ulaşabildikleri ile çocuklarının okulda başarılı olmalarına yardımcı olmaları için ailelere destek olma konusu da ele alınmıştır. Bu kategoride kız öğretmen adaylarının % 81,2’si (f=26) ile erkek öğretmen adaylarının tamamı (f=12, % 100,0) görüş bildirmişlerdir:

“...Ders anlatmaya başladığımızda gerçekten bir öğretmen olduğumuza inanıp öğretmenim demeye başladılar.” (K23)

“... Fakat dönemin sonuna doğru daha çok ısındılar, daha çok soru sordular, daha çok konuştular.” (K26)

“...Bu beni öyle mutlu ediyordu ki, çünkü çocukların dikkatini çekmek kolay değildir ve bunu başarmış olmanın verdiği duygu paha biçilemez.”
(E4)

Değer Verme: Bu kategoride öğrencilerin öğrenmeye, sınıf içi etkinliklere ve öğretmen adaylarına ne kadar değer verdikleri üzerinde durulmuştur. Kız öğretmen adaylarının % 87,5'inin (f=28), erkek öğretmen adaylarının ise tamamının (f=12, % 100,0) raporlarında bu kategoriye ilişkin veriler bulunmaktadır:

“...Bu mesleği, çocuklarla birlikte zaman geçirmeyi ne kadar çok sevdiğimi daha iyi anladım.” (K24)

“... Ancak öğrencilerin sevgisi, sorunlarını gelip paylaşımları, benim sözlerime, uyarılarıma değer vermeleri, önemsemeleri kaygılarımı yok etti”.
(K27)

“.....Fakat zamanla öğrencilerle iletişim kurdukça onlar öğretmenim demeye başladılar, daha fazla dinlemeye başladılar.” (K30)

Yaratıcılık-Eleştirel Düşünme: Öğrenci katılımı boyutunun son kategorisinde ise öğretmen adaylarının öğrencilerin yaratıcılığına ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesine ne düzeyde katkı sağlayabildikleri üzerinde durulmuştur. Ancak öğretmen adaylarının özdeğerlendirme raporlarında bu kategoride görüş bildirilmedikleri belirlenmiştir.

İkinci Alt Boyut: Öğretim Stratejileri

Çalışmanın öğretim stratejileri alt boyutu *soru-cevap, ölçme-değerlendirme, alternatif öğretim stratejileri ile bireyselleştirilmiş eğitim programı* kategorileri altında ele alınmaktadır. Bu kategoriden elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretim Stratejilerine ilişkin kategorilerin cinsiyete göre frekans ve yüzdelik dağılımları

	Kız		Erkek	
	f	%	f	%
Soru-cevap	27	84,4	12	100,0
Ölçme-değerlendirme	3	9,4	1	8,3
Çeşitlendirilmiş öğretim stratejileri	32	100,0	12	100,0
Bireyselleştirilmiş eğitim programı	-	-	-	-

Soru-cevap: Bu kategori çalışmanın nicel kısmında kullanılan ölçekte öğretmen adayının öğrencilerin zor sorularına iyi cevap verebilme yeterliliği çerçevesinde ele alınmıştır. Aynı kategori öğretmen adaylarının raporlarında ise çoğunlukla çocukların ön bilgilerini yoklamada yararlanılan aynı zamanda derse öğrenci katılımını sağlayan bir teknik olarak değerlendirilmiştir. Çalışmada kız öğretmen adaylarının % 84,4'ü (f=27); erkek öğretmen adaylarının ise tamamı (f=12; % 100,0) ders anlatımlarında soru-cevap tekniğinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmen adayları anlattıkları ilk derslerde kendilerine yöneltilen sorulara kimi zaman cevap vermekte zorlandıklarını, ilerleyen ders anlatımlarında ise soruları çoğunlukla cevapsız bırakmadıklarını belirtmişlerdir:

“.....Öğrencilerin nasıl sorular soracağını merak ediyordum.....İlk defa ders anlattığım için dersi yetiştiremezsem diye panik yaptım bazen üç dört soru aldıktan sonra konuma devam ettim.” (K19)

“.....Öğrencileri tanıdıkça sorularına hazırlıklı hale geldim.” (K29)

Ölçme-değerlendirme: Bu kategoride öğretmen adaylarının ders anlatımını yaptığı konunun öğrenci tarafından kavranmasına ilişkin değerlendirmesi, farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanabilmesi ile öğrencileri iyi bir biçimde değerlendirmeye olanak sağlayacak soruları hazırlayabilme yetisi sorgulanmıştır. Bu kategoride kız öğretmen adaylarının % 9,4'ü (f=3) ile erkek öğretmen adaylarından yalnızca biri (% 8,3) ders anlatımlarında kullandıkları ölçme ve değerlendirme tekniklerinden söz etmişlerdir:

“....İlk konu anlatımında çalışma kağıtlarıyla değerlendirme yaptım.”

(E1)

“.....Ödev vermeyi çok uygun bulmuyor olsam da bir çalışma kağıdı hazırladım ve altına onlara verdiğim değere ilişkin bir not bıraktım.”

(K33)

“....Değerlendirme aşamamda çocukların çok işleyemediği ama zevkle yaptıkları resim dersine atıf yaptım parmak boya getirdim öğrenciler yine kazanımına uygun resimler yaptılar ama klasik kağıt kalemle değil işbirliğiyle arkadaşlarıyla beraber parmak boya yaptılar. Çok zevkliydi çok.”

(K30)

Araştırmanın nitel verilerine ilişkin çözümlenmeler, öğretmen adaylarının sayıca az bir kısmının ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden söz ettiklerini göstermektedir. Bu kategori altında yer alan farklı ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile soru hazırlama yetisine ilişkin ise görüş bildiren bulunmamaktadır.

Çeşitlendirilmiş öğretim stratejileri: Bu kategori altında öğretmen adaylarının sınıf içerisinde kullandıkları farklı öğretim yöntem ve teknikleri sorgulanmıştır. Bu kategori, kız öğretmen adayları (f=32, % 100,0) ile erkek öğretmen adaylarının (f=12, % 100,0) tamamının öz-değerlendirme raporlarında örneklerle yer almaktadır:

“Ders anlatımlarımda sunuş yoluyla öğretim, buluş yoluyla öğretim, oyun temelli öğretim, beyin fırtınası, soru-cevap yoluyla öğrenme ve grup çalışması yöntemlerini kullandım.Öğrenciler derste aktif olduklarında, birbirleriyle paylaşım içine girdiklerinde çok iyi bir şekilde ders işlenebileceğini gördüm.” (K27)

“Ders anlatımlarımda daha çok buluş yolunu kullandım.anlatım, tartışma, gösterip-yaptırma, bireysel ve grup çalışmalarını kullandım. Ayrıca yaratıcı drama yöntemini kullanmayı tercih ettim.Çocuklar kendileri için içinde oldukları zaman daha iyi öğreniyorlar. Onlara bol bol söz hakkı vererek onlarla konuşur gibi onların kendilerinin bulmalarını sağladım.....Öğrenci merkezli yaklaşım modelini kullandım.” (E7)

“Öğrencilerle ders işlerken, daha çok öğrencileri aktif kılacak etkinlikler yapmayı tercih ettim. Öğrencilerin düşünmesini, sorgulamasını, olgular arasında ilişki kurarak sonuca ulaşmalarını sağlayacak etkinlikler yapmaya çalıştım” (K1)

“.....öğrencilerin aktif olmasını sağlamak için konuyla ilgili bir çok materyal hazırladım. Deneyler yaparak gözlem yapmalarını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini amaçladım.” (K6)

Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Bu kategori ölçekte çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamını ne kadar sağlayabilme ile ilişkilendirilmiştir. Bu kategori için gerek kız gerekse erkek öğretmen adayları herhangi bir görüş paylaşmamışlardır.

Üçüncü Alt Boyut: Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi boyutu, *kontrol, beklenti, düzen sağlayıcı, sınıf kuralları, yönetim becerisi ve yönetim sistemi* kategorileri çerçevesinde ele alınmıştır. Bu kategoriden elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sınıf Yönetimine ilişkin kategorilerin cinsiyete göre frekans ve yüzdeleri dağılımları

	Kız		Erkek	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Kontrol	27	84,4	12	100,0
Beklenti	18	56,2	12	100,0
Düzen sağlayıcı	21	65,6	4	33,3
Sınıf kuralları	14	43,7	12	100,0
Yönetim becerisi	15	46,9	4	33,3

Kontrol: Bu alt boyut, öğretmen adayının dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne düzeyde sağlayabildiği ile ilgilidir. Kız öğretmen adaylarının % 84,4’ü (f=27) ile erkek öğretmen adaylarının tamamı (f=12, %100,0) bu kategoriye ilişkin görüş bildirmişlerdir. Bu kategori öğretmen adaylarının raporlarında genellikle “sınıfa hakim olmak” biçiminde anlatılmaktadır:

“Sınıfa hakim olmak, bu yaş grubunda biraz zor oluyor. Çünkü çocuklar 3. sınıf, hepsi kıpır kıpır. Hele karşılarındaki kendi öğretmenleri değilse kolay kolay kontrol altına alınamıyorlar.” (K1)

“İlk günlerde sınıfla anlaşabildiğim halde sınıfa hakim olma konusunda çok yeterli değildim. Ama stajın sonlarına doğru bu konuda kendimi geliştirdiğimi düşünüyorum. İlk anlatımında da ikinci anlatımında da sınıfa hakimiyetimin iyi olduğunu düşünüyorum.” (K6)

“İlk zamanlarda sınıf üzerinde pek etkili olamadığımı düşünüyordum. İlerleyen haftalarda ise sınıfa hakim olmak daha da kolaylaştı benim için.”
(E6)

“Öğrencilere ilk zamanlarda çok fazla hakim değildim. Onlar bizi tam olarak öğretmenleri olarak görmediği için de kaynaklanıyordu bu. Ama zaman geçtikçe onlar da bu duruma uyum sağladı ve biz de onların sınıftaki durumlarına...” (K31)

Beklenti: Bu kategoride temel olarak öğretmen adayının davranışlarıyla ilgili beklentilerini ne kadar açık bir biçimde ortaya koyabileceği üzerinde durulmaktadır. Öğretmen adayları öğrencilerden beklentilerini “sessizliğin sağlanması”; “öğrencilerin dersi dinlemeleri” ve “etkinliklere katılım” çerçevesinde yoğunlaştırmışlardır. Kız öğretmen adaylarının % 56,2’si (f=18) ile erkek öğretmen adaylarının tamamında (f=12, %100,0) bu kategoriye ilişkin görüşler bulunmaktadır:

“Sessizlik sağlandıktan sonra sınıf düzeninde bir sıkıntı olmadı.” (K2)

“....Onlar derse istekle katıldıkça ben de daha çok kendimi derse kaptırdım.konu anlatırken beni dinlediler, etkinliklere katılmak için çok istekliydim, materyallerle çok ilgilendiler, sorduğum her soruya tüm sınıf parmak kaldırdı.” (K12)

“....Birbirleriyle sürekli bir yarış içindeler ve birbirlerini sürekli şikayet ediyorlar. Ben onlara birbirlerini şikayet etmelerinin doğru olmadığını, hepsinin arkadaş olduğunu, aynı sınıfı paylaştıklarını ve birbirlerine karşı saygılı olmaları gerektiğini anlattım.” (K1)

Düzen Sağlayıcı: Bu kategori öğretmen adayının sınıfta yapılan etkinliklerin düzenli yürütmesini ne düzeyde sağlayabileceği ile ilgilidir. Kız öğretmen adaylarının % 65,6’sı (f=21) ile erkek öğretmen adaylarının % 33,3’ü (f=4) etkinliklerin düzenli yürütmesinde yaşadıklarına ilişkin görüşleri paylaşmışlardır:

“....ders anlatımında biraz zorlandım. Oyun ve etkinlik sayısı fazla olduğu için öğrenciler sürekli katılmak istediler. Eşit davranmama rağmen beni niye seçmedin diye küsenler oldu. Etkinlikler sırasında ara ara gürültü yükseldi ve kontrolü biraz kaybetme noktasına geldim.” (E3)

“....Ders anlatımı sırasında grup etkinlikleri zamanı yönetimimde kısmi sıkıntılar görülse de ders işleme sırasında bu soruna çözümler üretebilmeyi başardım.” (K7)

Sınıf Kuralları: Bu kategoride ise öğretmen adaylarının öğrencilerin sınıf kurallarına uymalarını ne kadar sağlayabilecekleri üzerinde odaklanılmıştır. Kız öğretmen adaylarının % 43,7'si (f=14) ile erkek öğretmen adaylarının tamamı (f=12, % 100,0) bu konuya ilişkin izlenimlerini aktarmışlardır:

“...Sınıfa gittiğimde bir grup arasında yer tartışması oluyordu. İlkinde çözüp çözemeyeceklerini görmek adına izledim. İkincide yanlarına gidip durumu anlatmalarını istedim. Kuralları hatırlamaları için içlerinden birine oturma kurallarını sorup diğerlerine de siz de böyle mi hatırlıyorsunuz diyerek grubun hemfikir olmasını sağladım. Kurallar netleşince problem çözüldü. Daha sonra tekrar bir yer tartışması olduğunda yanlarına gitmem yeterli gelmeye başladı. Tartışma sıklığı da azaldı.” (K32)

“...Sınıfta sınıf öğretmenleri tarafından oturmuş bir düzen olduğu için de ders anlatımım sırasında sınıf yönetimi olarak çok zorlukla karşılaşmadım.” (K21)

“Öğrenciler, parmak kaldırarak soru sormaya alıştıkları için benim ders anlatımım sırasında da söz alarak konuştular.” (K22)

Yönetim becerisi: Bu kategoride öğretmen adaylarının dersi olumsuz yönde etkileyen ya da derste gürültü yapan öğrencileri ne kadar yatıştırabilecekleri ile birkaç problemlili öğrencinin derse zarar vermesini ne kadar iyi engelleyebilecekleri sorgulanmaktadır. Kız öğretmen adaylarının % 46,9'u (f=15) ile erkek öğretmen adaylarının % 33,3'ü (f=4) ders anlatımları sırasında yönetim becerilerini ortaya koyan görüşler belirtmişlerdir:

“Ders anlatımlarımda genel olarak sınıfa hakimdim. Tüm süreçte onların isimleriyle hitap ettim. Sınıftaki öğrencilerin birkaçının dersten koptuğu anlarda onların ilgisini tekrar derse çektim.” (K31)

“Öğrencilere soru sorduğumda herkes “abi, abi” diye söz istemeye başlayınca onlara o an bir kural hatırlatması yaparak parmak kaldırmanın söz istemek olduğunu ve tekrar konuşmanın sadece gürültüye sebep olacağını ve gürültü çıkaranları tahtaya kaldırmayacağımı söyleyince kısa vadede sınıf hakimiyeti sağlandı.” (E2)

“Ses tonumun biraz düşük olması, arada derse olan ilginin düşmesine sebep oldu. Ama sıraların arasında dolaşarak, çocuklara isimleri ile hitap edip onları uyararak ya da omuzlarına dokunarak dikkatlerini toplamaya çalıştım.” (K21)

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları, onların nitelikli ve etkili öğretim yapmalarına ve öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlarla nasıl baş edeceklerine doğrudan etkisi olduğu düşünülen kavramların başında gelmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin öz-yeterlik inançları derinlemesine incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın nicel kısmında elde edilen bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik özyeterliklerinin hem genelde hem de özyeterliğin alt boyutları olan “öğrenci katılımı” ile “öğretim stratejileri” boyutlarında oldukça yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Sınıf öğretmeni adayları “sınıf yönetimi” alt boyutunda kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli bulmuşlardır. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, öğretmen özyeterliğinin genel olarak yüksek olduğunu gösteren çalışmalar çoğunlukta olmakla birlikte (Ağgöl Yalçın, 2011; Gerçek, Yılmaz, Köseoğlu ve Soran, 2006; Harurluoğlu ve Kaya, 2009; Yeşilyurt, 2013); bazı çalışmalar da öğretmenlerin özyeterlik inançlarının orta veya geliştirilmesi gereken bir seviyede olduğunu göstermektedir (Çevik, 2011; Yenilmez ve Kakmacı, 2008). Bu değişkenlerle ilgili olarak farklı araştırma bulgularının elde edilmesinin nedeni, örneklem grubuna dahil edilen öğretmen adaylarının üniversitede almış oldukları eğitimlerin farklılaşmasından veya farklı sosyo-kültürel çevrelerden gelmiş olmalarından kaynaklanabilir. Bandura (2002) özyeterlik inançlarının kültürel ortama göre farklılık gösterebileceğini ve toplumdaki hızlı kültürel ve teknolojik değişimlerin insanların inançlarında, değerlerinde, sosyal rollerinde ve davranış stillerinde önemli değişimleri beraberinde getirdiğini savunmaktadır.

Araştırma bulguları özyeterliğin alt boyutlarından biri olan öğrenci katılımında; öğretmen adaylarının genel olarak kendilerini oldukça yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır. Bu bulgu öğretmen adaylarının özdeğerlendirme raporlarında “ilgi-inanç-motivasyon” kategorisi altında ulaşılan bulgularla paralellik göstermektedir. Bu raporlarda öğretmen adayları, ders anlatma deneyimlerinin ardından, öğrencilerin kendilerini “öğretmen” olarak kabul ettiklerini ve kendileriyle derse katılım anlamında daha fazla iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının özdeğerlendirme raporlarındaki yorumları bu bulgunun mesleğe yönelik motivasyonlarının artmasında olumlu yönde bir etki yarattığını göstermektedir. Nicel bulgularda öğrenci katılımına ilişkin alt boyuttaki diğer maddeler incelendiğinde, çalışması zor öğrencilerle baş etme ve öğrencilerin başarılarını arttırmada, aile ile işbirliği konusunda öğretmen adaylarının kendilerini kısmen yeterli

gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu bulguya ilişkin öğretmen adayları özdeğerlendirme raporlarında olumlu ya da olumsuz herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

Öğretmen özyeterliliğinin diğer bir alt boyutu olan öğretim stratejileri kapsamında; öğretmen adaylarının kendilerini genel olarak oldukça yeterli hissettikleri sonucu ortaya çıkmakla birlikte; dersleri her bir öğrencinin seviyesine uygun hale getirme ve çok yetenekli öğrencilere uygun öğrenme ortamı sağlayabilme konularında kendilerini kısmen yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu alt boyuta ilişkin bir diğer dikkat çeken bulgu ise, öğretmen adaylarının öğrencilerin zor sorularına iyi cevaplar verebilme konusunda kendilerini yine kısmen yeterli hissettikleridir. Özdeğerlendirme raporları, öğretmen adaylarının kendilerine yöneltilen sorulara zamanla alışarak daha hazırlıklı hale geldiklerini göstermektedir. Bu alt boyuta ilişkin nicel bulgularda öğretmen adaylarının sınıfta farklı öğretim yöntemlerini kullanabilme konusunda kendilerini oldukça yeterli hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bununla ilgili olarak, öğretmen adaylarının raporlarında en çok görüş bildirdikleri kategori çeşitlendirilmiş öğretim stratejileridir. Bulgular öğretmen adaylarının ders anlatımlarında sunuş yoluyla, buluş yoluyla, oyun temelli, anlatım, tartışma, beyin fırtınası, soru-cevap, bireysel ya da grup çalışması, deney, gözlem, drama gibi çeşitlendirilmiş öğretim stratejisi, yöntem ve tekniklerini kullandıklarını göstermiştir. Bu yolla öğretmen adaylarının, derslerinde öğrencilerin aktif katılımını sağladıkları öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsedikleri ortaya çıkmıştır.

Son alt boyut olan sınıf yönetiminde ise; öğretmen adaylarının farklı öğrenci gruplarına uygun sınıf yönetim sistemi oluşturma konusunda kendilerini biraz yeterli hissettikleri ve hatta öğretmen adaylarının bu maddeden aldıkları ortalama puanın diğer maddeler arasında en düşük olduğu görülmüştür. Bu alt boyuta ilişkin önemli bir bulgu ise, öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde kendilerini diğer boyutlara göre daha az yeterli hissetmeleridir. Bu durum öğretmen adaylarının özdeğerlendirme raporlarında “sınıfa hâkimiyet” olarak ele alınmıştır. Buradan elde edilen bulgular öğretmen adaylarının sınıfa hâkim olma konusunda özellikle staja başladıkları ilk günlerde kendilerini çok yeterli bulmadıklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra bulgular, öğretmen adaylarının süreç içerisinde sınıf içi öğrenci kontrolünü sağlamada, dersi verimli bir şekilde yürütmede ve sınıf içi etkinlikler yardımıyla bu alanda kendilerini geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Raporlarda öğretmen adayları uygulama öğretmeni tarafından önceden oluşturulmuş sınıf kurallarının varlığı ile yeri geldiğinde bunları öğrencilere hatırlatmalarının sınıf yönetimini sağlamadaki önemini de vurgulamışlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları cinsiyet açısından incelediğinde kız öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının farklılaşmadığı bulunmuştur. Yapılan analizlerde anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen, erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre hem özyeterlik ölçeğinin alt boyutları hem de toplamında kendilerini daha yeterli olarak algıladıkları görülmektedir. Literatürde öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin pek çok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmaların bazıları özyeterlik kavramının cinsiyet değişkenine göre değişmediğini ortaya koyarken (Baykara, 2011; Bozdoğan ve Öztürk, 2008; Gençtürk ve Memiş, 2010; Saracaloğlu, Yenice ve Özden, 2013; Şahin Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010; Tanrıseven, 2012; Uysal ve Kösemen, 2013; Tschannen-Moran ve Woolfok Hoy, 2007); bazı çalışmalar da özyeterlik inancının cinsiyete göre farklılaştığını göstermektedir (Aypay, 2010; Başer, Günhan ve Yavuz, 2005; Çevik 2011; Demirtaş ve diğ., 2011; Durdukoca, 2010; Karadağ ve diğ., 2009; Shahid ve Thompson, 2001). Özyeterlik inancının cinsiyete göre farklılaştığını gösteren çalışmaların bazılarında bu farklılık erkek öğretmen adayları lehineyken, bazı çalışmalarda ise kız öğretmen adayları lehine bulunmuştur. Özyeterlik üzerine yürütülen bu çalışmalarda cinsiyete göre farklılıkların oluşmasının nedeni, örneklem grubunun farklı sosyo-kültürel yapılardan gelmesi ve farklı ölçeklerin kullanılması olabilir.

Bu araştırma kapsamında Sınıf Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının derinlemesine incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özellikle sınıf yönetimi açısından kendilerini daha az yeterli algıladıkları belirlenmiştir. Bu nedenle Eğitim Fakültelerinin lisans programlarında, yer alan “Sınıf Yönetimi” dersinin içeriğinin öğretmen adayına öğrenci davranışlarını düzenleme, değiştirme ve kontrol etme becerilerini kazandırmaya yönelik uygulamalı etkinlikler biçimde düzenlenmesi önerilebilir. Çalışmada elde edilen bulgular çerçevesinde öğretmen adaylarının “Yaratıcılık”, “Eleştirel Düşünme” ile “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı”na ilişkin herhangi bir görüş bildirmedikleri belirlendiğinden; Sınıf Eğitimi lisans programında teorik bilgi ile uygulamayı sentezleyecek biçimde “Yaratıcılık”, “Eleştirel Düşünme Becerileri” ve “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” gibi seçmeli derslere yer verilmesi önerilebilir. Bilgi toplumunda istenen nitelikli ve donanımlı öğretmen adaylarının yetiştirilmesinde mesleğe aidiyet duygusunu kazandıran mesleği sevmeye, kendini mesleğine adanmış gibi duyuşsal özelliklerin göz ardı edilemeyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının gerek bilgi, beceri ve yeterlikler açısından; gerekse duyuşsal özellikler bakımından gelişimini destekleyen Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II gibi

dersler daha erken sınıflarda ve her dönem olacak şekilde Sınıf Eğitimi lisans programına yerleştirilebilir. Ayrıca bu derslerin öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını artıracak biçimde planlanarak verimli ve daha nitelikli biçimde yürütülmesinin sağlanması önerilebilir. Bu konuya ilişkin yapılacak diğer araştırmalarda, öğretmen adaylarının kendi yeterliklerini ve Sınıf Eğitimi lisans programında yer alan; Okul Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması-I ve Öğretmenlik Uygulaması-II uygulama derslerinin tümünün, bu yeterlikler üzerinde etkisinin ne düzeyde olduğunu ele alan boylamsal çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Aypay, A. (2010). Genel özyeterlik ölçeğinin (GÖYÖ) Türkçeye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Ağgöl Yalçın, F. (2011). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bazı değişkenlere göre öz yeterlik inançlarının incelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*, 3(3), 1046-1063.
- Akkuş, Z. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının özyeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20,102-116.
- Alinder, R. M. (1994). An examination of the relationship between teacher efficacy and curriculum based measurement and student achievement. *Remedial & Special Education*, 27, 141-152.
- Arslan Cansever, B. ve Sağ, R. (2013). A comparison of teacher candidates' self-efficacy on being teacher in multi-grade classes (Cases of Ege University and Mehmet Akif University). *International Journal of Scientific Research in Education (IJSRE)*, 6(4), 313-330.
- Arslan Cansever, B. ve Önder Erol, P. (2016). Bir toplumsal hareketlilik aracı olarak kız çocuklarının eğitimi, *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 379-402.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44,1175-1184.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51(2), 269-290.
- Başer, N., Günhan, B. C. ve Yavuz , G. (2005, Eylül). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin öğretmen yeterlik algılarının karşılaştırılması üzerine bir araştırma*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale.

- Baykara, K. (2011). Öğretmen adaylarının bilişötesi öğrenme stratejileri ile öğretmen yeterlik algıları üzerine bir çalışma, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 80-92.
- Bozdoğan, E. A. ve Öztürk, Ç. (2008). Coğrafya ile ilişkili fen konularının öğretimine yönelik öz-yeterlilik inanç ölçeğinin geliştirilmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 66-81.
- Bümen, N. ve Ercan Özaydın T. (2013). Adaylıktan göreve öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlardaki değişimler, *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 109-125.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. ve 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.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed approaches*, Thousands Oaks, CA: London Sage Publications, Inc.
- Çakır, Ö., Kan, A. ve 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.
- Çapa-Aydın, Y., Uzuntiryaki-Kondakçı, E., Temli, Y., ve Tarkın, A. (2013). Adaptation of sources of self-efficacy inventory into Turkish. *İlköğretim Online*, 12(3), 749-758 <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/ozyeterlik-kaynaklari-olcegi-toad.pdf> adresinden elde edildi.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30(137), 74-81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, 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.
- Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi özyeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 145-168.

- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Gençtürk, A. ve Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin özyeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 1037-1054.
- Gerçek, C., Yılmaz, M., Köseoğlu, P. ve Soran, H. (2006). Biyoloji eğitimi öğretmen adaylarının öğretiminde öz-yeterlik inançları. *Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 57-73.
- Gibson, S. ve Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76(4), 569-582. Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. ve Woolfolk-Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Harurluoğlu, Y. ve Kaya, E. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 481-496.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Çalışkan, N. (2009). Öğretmen adaylarının stresle başa çıkma yolları ve yetkinlik duygusu yönelimleri: Bir MANOVA analizi. Sözlü bildiri, 1st International Congress of Educational Research, Çanakkale.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative data analysis*. Thousands Oak, California: Sage Publications.

- Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 131-155.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 14(54), 277-306.
- Sağır, M., Bilen, K. ve Ercan, O. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının özyeterlik ve ders anlatımlarına ilişkin algılarına etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 97-114
- Saracaloğlu, A. S. ve Yenice, N. (2009). Fen bilgisi ve sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 5(2), 244-260.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Şahin-Taşkin Ç.; Hacıömeroğlu G. (2010). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Özyeterlik İnançları: Nicel Ve Nitel Verilere Dayalı Bir İnceleme", *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 21-40.
- Shahid, J. ve Thompson, J. (2001). *Teacher efficacy: A research synthesis*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle.
- Sezer, G. O. ve Sadioğlu, Ö. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının kişiler arası öz-yeterlilik inançları ile kendini toplarlama gücünün farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(15), 203-219.
- Strauss, A. ve Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd edition). London: Sage Publications.
- 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.
- Tanrıseven, I. (2012). Examining primary school teacher's and teacher candidate's sense of efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 47, 1479-1484.

- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. ve Woolfolk-Hoy, A. (2007) The differential antecedents of self-efficacy beliefs of noviced and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. ve Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Uysal; İ. ve Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 217-226.
- 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.
- Yenilmez, K., ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencilerinin öz yeterlilik inanç düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 1-21.
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(45), 88-104.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Extended Abstract

The rapid development of information technologies has obliged all communities to know about these innovations and to accommodate to them. The effective use of information technologies is only possible with a community of people with a certain level of education (Arslan Cansever and Önder Erol, 2016). The mission of raising sophisticated people, which the new social order needs, has been given to educational institutions and to teachers, their most significant members (Akkuş, 2013). Creative teachers who search, question, think critically, have problem-solving skills and lifelong learning ability should be trained to increase the quality of educational institutions (Sağır, Bilen, and Ercan, 2014). Teachers should have general knowledge, subject area knowledge and special knowledge and skills called professional teaching knowledge. These knowledge and skills are closely related to the concept of self-efficacy (Yeşilyurt, 2013). Self-efficacy belief is based on Bandura's (1989) social learning theory. Tschannen– Moran, and Woolfolk Hoy (2001, p.783) states that self-efficacy means: "teachers' belief that they can obtain desirable results even for students who are unwilling to attend lessons and have low motivation." The concept of self-efficacy is generally defined as people's perception of their self-competence, and teachers' self-efficacy is generally defined as teachers' self-perception of professional issues and sense of belonging to their institutions. This research, however, focuses on the importance of teachers' self-efficacy belief about creating quality learning environments in the classroom.

An analysis of the studies conducted in Turkey and abroad showed that the studies based on elementary education programs have mostly focused on pre-service teachers' self-efficacy beliefs about different courses. This research is important because it enables pre-service teachers to show their knowledge, skills and attitudes required for teaching and their competence to use their general abilities specific to teaching in a real education environment. Previous studies of this subject have generally been conducted using a single research method, either qualitative or quantitative. However, while conducting research on a phenomenon such as teacher training, which contains many variables, these variables should also be deeply analyzed and the results should be interpreted in detail. This research is considered to make a contribution to the literature since it has a mixed study design, unlike other studies. This research aims to evaluate the pre-service elementary school teachers' self-efficacy beliefs in terms of several variables. It focuses on how the pre-service teachers feel effective about student attendance, teaching strategies and classroom management, which were determined to be sub-dimensions of self-efficacy belief.

The research is based on a mix design method which qualitative and quantitative methods are used together. The combined evaluation of quantitative and qualitative data are seen as a factor to strengthen the scientific qualifications of the study (Creswell, 2009). The sample of the research consists of 32 female (72.7 %) and 12 male (27.3 %) students enrolled at Ege University Faculty of Education, Department of Elementary Education, Classroom Education Program. The quantitative data of the study was collected by using "Teacher Self Efficacy Beliefs Scale" developed by Tschannen- Moran and Woolfolk Hoy (2001) and translated to Turkish by Çapa, Çakıroğlu, and Sarıkaya (2005). This scale consists of 24 items and three sub-dimensions: "student participation", "teaching strategies" and "classroom management". The reliability of the scale was calculated by Cronbach alpha coefficient and the reliability coefficients were calculated as 0.97 for the student participation subscale, 0.96 for the classroom management subscale and 0.97 for the teaching strategies subscale. Qualitative data of the study was collected by using self- efficacy reports prepared by teacher candidates to evaluate their own development. In order to increase the validity of the study, a quotation from the self-evaluation reports of the teacher candidates regarding the collected data is included. In order to increase internal validity, researchers sought to reveal the results of the study in detail and clearly. In order to analyze the quantitative data, SPSS 20.00 statistical program was used. Descriptive analyses such as arithmetic mean and standard deviation were conducted and independent t-test was applied. The analysis of qualitative data in the study was made using the descriptive analyses suggested by Strauss and Corbin (1990). A descriptive analysis is used in cases that the conceptual structure of the research is clearly expressed before. In this study, a descriptive analysis was conducted because of this reason.

Pre-service teachers' self-efficacy belief for teaching is a leading factor that is considered to directly affect their ability to provide effective and quality education and to cope with the problems they will encounter as teachers. Therefore, this study deeply analyzes pre-service elementary school teachers' self-efficacy belief in terms of several variables. As a conclusion, it was found that preservice classroom teachers feel themselves very competent in sub-dimensions of "student participation" and "teaching strategies". On the other hand, the sub dimension of the self-efficacy level of "classroom management" has been lower comparing to other dimensions. Furthermore, the analyses showed that there are not any significant differences between self-efficacy beliefs of males and females at both total and sub-scale levels. Quantitative findings are supported by qualitative data.