

Investigation of Pre-service Teachers' Self-Efficacy Beliefs and Attitudes toward Teaching Profession through Canonical Analysis

Ayşegül TARKIN¹, Esen UZUNTİRYAKI²

ABSTRACT: This study aimed to investigate the relationship between pre-service teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes toward teaching as a profession. The participants were 315 senior-year pre-service teachers. Data were collected using "Teacher's Sense of Efficacy Scale" (TSES) and "Attitudes toward Teaching as a Profession Scale" (ATTPS). Result of canonical analysis indicated a relationship between the two variables of teacher efficacy (efficacy in student engagement and in instructional strategy) and one variable of attitude toward teaching as a profession (like-dislike). However, pre-service teachers' efficacy in classroom management was not associated with liking teaching profession. In addition, no significant correlation was found between teacher efficacy beliefs and respecting the teaching profession. Suggestions for further research are also provided.

Key words: self-efficacy, attitude, teacher education.

SUMMARY

Purpose and Significance: Teacher self-efficacy beliefs have an influence on many aspects of teaching practice, including planning, selecting teaching strategies, utilizing classroom management rules, choosing appropriate assessment methods, and being enthusiastic about teaching (Allinder, 1994; Nespore, 1987; Pajares, 1992). Considering the crucial role of teacher self-efficacy in instruction, the present study aimed to investigate the relationship between pre-service teachers' self-efficacy beliefs and their attitudes toward teaching as a profession.

Methods: The sample consisted of 315 pre-service teachers enrolled in Elementary (Science and Mathematics) and Secondary (Chemistry and Physics) teacher education programs in Turkey. Two instruments were used to collect data: (i) Teacher's Sense of Efficacy Scale developed by Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy (2001) and adapted into Turkish by Çapa, Cakiroglu, and Sarikaya (2005), (ii) Attitudes towards Teaching as a Profession Scale developed by Çapa and Çil (2000). In order to investigate how self-efficacy was related to attitude toward teaching, canonical correlation analysis was utilized using Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

Results: The canonical correlation analysis yielded two canonical variate pairs. With the two canonical correlations included, the model was statistically significant (Wilk's $\lambda = .884$, $\chi^2(6) = 32.68$, $p < .05$). Without the first variate, the model was no longer significant (Wilk's $\lambda = .985$, $\chi^2(6) = 3.99$, $p > .05$). The first canonical correlation (.32) accounted for a significant amount of the overlapping variance (10.2%) between the sets of variables. The variables in the teacher efficacy set that were correlated with the first canonical variate were student engagement (-.406) and instructional strategy (-.786). Among the variables of attitude, like-dislike teaching profession was correlated with the first canonical variate (-.945).

Discussion and Conclusions: Results indicated that pre-service teachers with higher levels of efficacy for student engagement and for instructional strategy had higher levels of like-dislike subscale of attitude towards teaching profession. This result supports previous studies which have shown that teachers with high self-efficacy demonstrate greater love and enthusiasm for teaching (Allinder, 1994; Dembo & Gibson, 1985; Guskey, 1984; Hall et al., 1992; Watters & Ginns, 1995) and they have more commitment to teaching (Coladarci, 1992; Evans & Tribble, 1986; Rots et al., 2007). On the contrary, level of efficacy for classroom management was not associated with level of like-dislike subscale of attitude towards teaching profession. Classroom management has been identified as one of the most challenging areas for both pre-service and beginning teachers (Fantilli & McDugall, 2009; Liaw, 2009; Veenman, 1984). Concerning the relationship between efficacy beliefs and respect subscale of attitude towards teaching profession, no significant results were found. The reasons may be related to the process of assignment of teachers to public schools in Turkey or to the fact that teachers complain about their low income, working conditions, poor facilities and large classes in schools (Cakiroglu & Cakiroglu, 2003). The development of teacher efficacy beliefs is important for pre-service teachers in order for them to perform their profession enthusiastically and devotedly. Therefore, teacher education programs should address teacher efficacy beliefs and teacher attitudes toward teaching profession. Pre-service teachers should be provided with opportunities to develop their efficacy beliefs.

¹ Res. Assist., Yuzuncu Yil University, Department of Secondary Science and Mathematics Education, atarkin@metu.edu.tr

² Assoc. Prof. Dr., Middle East Technical University, Department of Secondary Science and Mathematics Education, esent@metu.edu.tr

Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumlarının Kanonik Korelasyon Analizi ile İncelenmesi

Ayşegül TARKIN¹, Esen UZUNTİRYAKI²

Öz: Bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Çalışmaya son sınıfta öğrenim görmekte olan 315 öğretmen adayı katılmıştır. Veri toplamak için Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Kanonik korelasyon analizi sonuçları öğrenciyi derse katmaya ve öğretim yöntemlerini kullanmaya dair yüksek özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiğini göstermiştir. Fakat sınıf yönetimine dair özyeterlik düzeyi ile öğretmenlik mesleğini sevmeye boyutu arasında ilişki bulunmamıştır. Ayrıca, bu çalışmadaki bulgular öğretmen özyeterliğinin alt boyutlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun saygı alt boyutu ile anlamlı bir ilişkisi olmadığını göstermiştir. Sonraki araştırmalar için tavsiyeler sunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: özyeterlik, tutum, öğretmen eğitimi.

GİRİŞ

Öğretmen özyeterliği, ilk olarak iki çalışmayla birlikte “Rand Corporation” tarafından ortaya atılmasından bu yana araştırmacıların ilgisini çekmektedir (Armor ve ark., 1976; Berman ve ark., 1977, aktaran: Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy, 1998). Bu çalışmalarda öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğrenci performansını etkilemeye yönelik kendi yeteneklerine olan inancı olarak tanımlanmaktadır. Bandura (1977) ise özyeterliği sosyal bilişsel teoriye dayanarak “insanların belli bir performansla ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargıları” şeklinde tanımlamıştır (Bandura, 1986, s.391). Bu tanım, öğretmenlere uygulandığı zaman öğretimi başarılı bir şekilde düzenleme ve yerine getirme becerileri ile ilgili öğretmenlerin inançları olarak ele alınabilir (Tchannen-Moran ve ark., 1998). Öğretmen özyeterliği, öğretimi planlama, öğretim yöntemlerini seçme, sınıf yönetimini sağlama, uygun ölçme metotlarını seçme ve öğretmek için hevesli olmak gibi öğretim uygulamalarının birçok yönünü etkilemektedir (Allinder, 1994; Nespor, 1987; Pajares, 1992). Öğretmen özyeterliğinin öğretimde önemli bir rolü olduğu düşünülerek, bu çalışma öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır.

Bandura (1986) bireylerin benlik sistemlerinin onların düşüncelerini, duygularını ve davranışlarını kontrol ettiğini öne sürmektedir. Özyansıtma sayesinde, bireyler daha önceki performanslarını ve düşünme süreçlerini değerlendirirler ve ona göre davranırlar. Bir bireyin, bir performansı başarı ile gerçekleştirip gerçekleştiremeyeceği, sadece bilgiye, beceriye veya önceki başarılarına bakılarak tahmin edilemez; çünkü bireylerin görevleri başarılı bir şekilde yapabileceklerine olan inançları ve daha önceki performans sonuçları onların davranışlarını etkiler. Bireyler, başarılı bir şekilde sonlandıracaklarına inandıkları vazifeleri yapmaya eğilimli iken, başarılı olacaklarına inanmadıkları vazifeleri yapmaktan kaçınırlar. Bu yüzden, öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin öğretim için ne kadar gayret gösterdiğinin, öğretim sırasında bir zorlukla karşılaştıkları zaman ne kadar azimli olduklarının, öğretimlerini ne kadar etkili düzenlediklerinin ve öğretimleri için ne kadar hevesli olduklarının bir göstergesi olarak düşünülmektedir (Allinder, 1994; Bandura, 1997).

Özyeterlik gerçek yeterlik düzeyi yerine algılanan yeterliği gösterir. Bir öğretmenin iyi öğretebileceğine dair kabiliyet düzeyi hakkındaki inancı onun gerçek becerisinden yüksek veya düşük olabilir (Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy, 2007). Algılanan yeterliğin gerçek seviyeden biraz fazla olması faydalı olabilir, çünkü bu durum öğretmenleri daha çok çaba göstermeleri ve güçlüklerle karşı direnmeleri için motive edebilir (Bandura, 1997). Öğretmen özyeterliğinin döngüsel bir doğası vardır: Öğretmenlerin önceki başarıları öğretmelerinin farkına varmaları daha yüksek özyeterlik inançlarını oluşturur; daha yüksek özyeterlik inancı, daha fazla gayret ve azmi, dolayısıyla bu da öğretimin daha

¹ Arş. Grv., Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, atarakin@metu.edu.tr

² Doç. Dr., Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Bölümü, esent@metu.edu.tr

iyi olmasını sağlar. Sonuç olarak, öğretim performansı, öğretmen özyeterliğini etkiler ve performans sonunda da özyeterliğin bir kaynağı haline gelir. Aynı zamanda, öğretmenlerin iyi bir öğretimin bileşenleri hakkındaki inançları da onların özyeterliğini etkiler (Tschannen-Moran ve ark., 1998).

Bandura'ya (1997) göre bireylerin özyeterlik inançlarının oluşumu dört temel kaynak ile açıklanmaktadır: (1) performans başarıları, (2) dolaylı yaşantılar, (3) sosyal ikna, ve (4) fizyolojik ve duygusal durum. Bu kaynaklar aynı zamanda öğretmen özyeterliğine de katkıda bulunmaktadır. Bu kaynaklardan en etkili olanı bireylerin doğrudan kendi başarı veya başarısızlıklarından elde ettiği bilgilerdir. Bireyin başarılı öğretim deneyimi özyeterliğini artırırken, başarısızlığı azaltabilir. Bununla birlikte, özyeterliği arttıran başarılı deneyimin kendisi değil, bireyin deneyiminin sonucunu bilişsel olarak değerlendirmesi ve karara varmasıdır. Dolaylı deneyimler bireylerin başkalarının başarı veya başarısızlıklarına ilişkin gözlemleridir. Güvenilir bir modelin başarılı öğretim performansı gözlemcinin özyeterliğini artırır. Sözel ikna rehber öğretmenin, danışmanların, diğer öğretmenlerin ve öğrencilerin bireyin performansına ilişkin dönütleri olarak tanımlanmaktadır. Belirli dönütler öğretim performansının ne kadar iyi olduğuna dair bilgi verir. Geri bildirimde bulunan kişinin deneyimi, güvenilirliği ve inanılabilirliği iknanın gücünü etkiler. Kaygı, stres ve ruh hali gibi bireyin öğretme sırasındaki fizyolojik ve duygusal durumları bu uyarılmaların nasıl yorumladığına bağlı olarak öğretmen özyeterliğinin gelişimine katkıda bulunmaktadır. Olumsuz düşüncelerin ve korkunun özyeterlik inancını azaltmasına ve öğretim sırasında ilaveten stres yaratmasına rağmen öğretmenler düşüncelerini değiştirebilirler ve streslerini kontrol altına alabilirler; böylece özyeterlik inançları artar.

İlgili alanyazında öğretmen özyeterliği ve çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiyi araştıran pek çok çalışma bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan çalışmaların sonuçları öğretmenlerin özyeterlik inançlarının onların pedagojik teknik seçimlerini etkilediğini göstermektedir (Gibson ve Dembo 1984). Yüksek özyeterliğe sahip öğretmenler hümanist sınıf yönetimi stratejileri kullanmaya eğilimlidirler. Özyeterliği yüksek olan öğretmenler yanlış cevap veren öğrencilere olumsuz eleştiri vermekten kaçınır ve soru sorarak onlara doğru cevabı buldurmada daha etkilidir. Buna ek olarak, öğretmenlerin öğretimle ilgili görevleri başarılı bir şekilde yerine getireceklerine inançları ile öğrenci başarısı (Caprara, Barbaranelli, Steca, ve Malone, 2006; Moore ve Esselman, 1992; Ross, 1992) ve motivasyon (Midgley, Feldlaufer, ve Eccles, 1989) arasında olumlu bir ilişki vardır. Ross (1994), öğretmen özyeterlik inancının öğrenci başarısı üzerindeki etkilerini öğretmenlerin yeni öğretim stratejilerine karşı istekliliği (gönüllüğü), öğretmenlerin hedef belirlemeleri, öğretmenlerin sınıf yönetimi teknikleri, öğretmenlerin öğretim sırasındaki güçlüklerle karşı direnmeleri ve öğretmenlerin başarısı düşük öğrencilere karşı davranışları gibi etkenlere bağlamaktadır. Ayrıca, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmenler, öğretim yöntemlerindeki yenilikleri daha hevesli uygulamaktadırlar (Czerniak ve Lumpe 1996; Guskey 1987; Stein ve Wang 1988).

Öğretmen adayları söz konusu olduğunda yapılan çalışmalar düşük özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının sınıfta kontrol kurmaktan ve sınıf içerisinde katı kurallar uygulamaktan yana olduklarını, öğrenci motivasyonu ile ilgili kötümser bakış açısına sahip olduklarını ve dışsal ödüller ve ceza kullanmaktan yana olduklarını göstermektedir. Diğer taraftan, özyeterlik inancı yüksek olan öğretmen adaylarının sınıflarında hümanist oldukları bulunmuştur (Woolfolk ve Hoy, 1990). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları yükseldikçe daha az kontrollü sınıf yönetimi davranışı sergiledikleri bulunmuştur (Henson, 2001; Savran-Gencer ve Cakiroglu, 2007). Özyeterliği yüksek öğretmen adayları, öğretmenlik uygulamaları süresince sergiledikleri sınıf yönetimleri hakkında danışmanlarından takdir görmüşlerdir (Saklofske, Michaluk ve Randhawa, 1988). Buna ek olarak, yüksek özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının fen öğretimine ve fen aktivitelerine, özyeterliği düşük olan öğretmen adaylarına göre daha çok zaman harcadığı tespit edilmiştir (Enochs ve Riggs, 1990; Riggs ve Enochs, 1990). Özyeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının bireysel ve teşhise yönelik öğretim stratejileri kullanmaya daha istekli oldukları bulunmuştur (Wertheim ve Leyser, 2002). Özyeterlik inancının öğretmen adaylarının alan deneyimleri süresince arttığı, fakat öğretmenlik mesleğinin ilk yıllarında kademeli olarak azaldığı belirlenmiştir (Woolfolk Hoy ve Spero, 2005). Özyeterlik inançları Bandura'nın (1997) da söylediği gibi öğretmenliğin başlangıcında değişime maruz kaldığı ve bir kez kurulduktan sonra bu inançlarını değiştirmek zor olduğu için öğretmen eğitimi programları öğretmen özyeterlik inançlarının gelişiminde önemli bir role sahiptir. Mulholland ve Wallace (2001) öğretmenlik uygulamaları sırasındaki deneyimlerin öğretmen özyeterliğinin

gelişiminde güçlü bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Buna benzer olarak, Atay (2007) ve Liaw'ın (2009) bulguları da sınıf ortamındaki deneyimlerin ve grup tartışmalarının öğretmen adaylarının özyeterliklerini etkilediklerini göstermektedir. Bunlara ek olarak, Knoblauch ve Woolfolk Hoy (2008) da öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretim deneyimleri ile anlamlı olarak arttığını bulmuştur.

Bu çalışmalardan anlaşıldığı gibi, öğretmen özyeterliği öğretmenlik mesleğine tutum ile de ilişkilendirilmektedir. Tutum, “nesnelere, olaylara, insanlara ya da düşüncelere karşı pozitif veya negatif olarak tepki verme eğilimi” olarak tanımlanır (Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley, 1994, s.212). Yüksek özyeterliğe sahip öğretmenler özyeterliği düşük olanlara göre öğretmenliğe karşı daha fazla sevgi, sabır ve heves sergilemektedirler (Allinder, 1994; Dembo ve Gibson, 1985; Guskey, 1984; Hall, Burley, Villeme ve Brockmeier, 1992; Watters ve Ginns, 1995) ve öğretmenliğe karşı daha fazla bağlılık göstermektedirler (Coladarcı, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Rots, Aelterman, Vlerick ve Vermeulen, 2007). Bu öğretmenler, öğretmenlik mesleğinde kalma eğilimindedirler (Burley, Hall, Villeme ve Brockmeier, 1991) ve eğitimdeki yeniliklere daha fazla değer vermektedirler (DeForest ve Hughes, 1992; Ghathi ve Yaghi, 1997). Aynı zamanda, fen öğretimine yönelik özyeterlik inançları yüksek olan öğretmen adayları fen öğretimine karşı özyeterliği düşük olanlardan daha fazla olumlu tutum sergilemektedirler (Sunger, 2007). Öğretmenliğe yönelik tutum, öğretim performansını ve dolayısıyla öğretimin kalitesini etkilediği için, öğretmenliğe yönelik olumlu tutuma sahip olmak önemlidir. Öğretmen adaylarının eğitimi, onların tutumlarını ve özyeterlik inançlarını şekillendirmek açısından önemli bir yere sahiptir. Bunlara dayanarak, bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile ilişkili olup olmadığını araştırmak için ilişkisel model benimsenmiştir. İlişkisel model, iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1999).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Ankara'daki devlet üniversitelerinin öğretmen yetiştirme programlarının son sınıfında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 315 öğretmen adayından (193 kız, 122 erkek) oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmen adaylarının %24'ü fen bilgisi öğretmenliği bölümünde (n=77), %36'sı ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde (n=112), %21'i kimya öğretmenliği bölümünde (n=65) ve %19'u fizik öğretmenliği bölümünde (n=61) öğrenim görmektedirler. Katılımcılar, öğretmenlik mesleğine giriş, gelişim ve öğrenme, öğretimde planlama ve değerlendirme, sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri I ve II ve okul deneyimi dersleri gibi çoğu pedagojik derslerini tamamlamışlardır. Çalışma sırasında, öğretmen adayları okullarda öğretim yapmalarını gerektiren öğretmenlik uygulaması dersini almaktadırlar.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğretmen adaylarının özyeterliklerini belirlemek amacıyla Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarını ölçmek için de Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutum Ölçeği kullanılmıştır.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği Tschannen-Moran ve Woolfolk Hoy (2001) tarafından geliştirilmiş olup 9'lu derecelendirmeli 24 madde ve üç alt boyut içermektedir: Öğrenciyi derse katmaya dair özyeterlik, öğretim yöntemlerini kullanmaya dair özyeterlik ve sınıf yönetimini sağlama dair özyeterlik. Ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı .94 ve alt boyutlarına ait iç tutarlılık katsayıları sırasıyla .87, .91 ve .90 olarak hesaplanmıştır. Bu ölçek Capa, Cakiroglu ve Sarikaya (2005) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması aşamasında 628 öğretmen adayından veriler toplanarak geçerlik ve güvenirlik çalışmaları doğrulayıcı faktör analizi ve Rasch analizi ile yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda TLI ve CFI değerleri .99, ve RMSEA değeri .65 olarak bulunmuştur. Rasch analizi sonucunda ise öğrenciyi derse katma, öğretim yöntemlerini kullanma ve sınıf yönetimini sağlama alt boyutları için kişi güvenilirlik indeksleri sırasıyla .82, .84, ve .84 ve madde güvenilirlik indeksleri ise sırasıyla .99, .98, ve .99 olarak hesaplanmıştır. Türkçe ölçeğin tümüne ait iç tutarlılık katsayısı .93 ve alt boyutlara ait iç tutarlılık katsayısı öğrenciyi derse katma boyutu için .82, öğretim yöntemlerini kullanma boyutu için .86 ve sınıf yönetimini sağlama boyutu için .84 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular Türkçe ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir. Aşağıda Türkçe ölçeğe ait maddelerden üç alt boyut için örnekler verilmiştir.

Öğrenciyi derse katmaya dair özyeterlik: “Derslere az ilgi gösteren öğrencileri motive etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?”

Öğretim yöntemlerini kullanmaya dair özyeterlik: “Sınıfta farklı öğretim yöntemlerini ne kadar iyi uygulayabilirsiniz?”

Sınıf yönetimini sağlamaya dair özyeterlik: “Sınıfta dersi olumsuz yönde etkileyen davranışları kontrol etmeyi ne kadar sağlayabilirsiniz?”

Bu çalışmada, ölçeğin iç tutarlılık katsayısı öğrenciyi derse katma boyutu için .84, öğretim yöntemlerini kullanma boyutu için .86 ve sınıf yönetimi boyutu için .90 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği Çapa ve Çil (2000) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek 5’li derecelendirmeli 25 madde ve iki alt boyut içermektedir: Öğretmenlik mesleğini sevme ve öğretmenlik mesleğine saygı. Aşağıda ölçeğe ait maddelerden her iki alt boyut için örnekler verilmiştir.

Öğretmenlik mesleğini sevme: “Öğretmenlik mesleğini seviyorum.”

Öğretmenlik mesleğine saygı: “Öğretmenlik saygın mesleklerden biridir.”

Bu çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısı sevme ve saygı alt boyutları için sırasıyla .96 ve .74 olarak hesaplanmıştır.

Bu ölçeklerin uygulanması gönüllülük esasına dayanmış ve uygulama yaklaşık 15 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Bu çalışmada, öğretmen özyeterliği ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum arasında ilişki olup olmadığı araştırılması amacıyla SPSS 15.0 (Statistical Package for the Social Sciences) kullanılarak Kanonik Korelasyon analizi yapılmıştır. Kanonik Korelasyon Analizi birden fazla sayıda bağımlı değişken seti ile bir veya birden fazla bağımsız değişken seti arasındaki ilişkinin derecesini ortaya koyan çok değişkenli istatistik analiz tekniklerinden biridir. Stevens (2002) kanonik korelasyon analizinde sonuçların doğru olarak yorumlanabilmesi için örnek büyüklüğü/değişken oranının 20/1 civarında olması gerektiğini bildirmiştir. Bu çalışmada bu oran 63/1 olarak bulunmuştur ve öğretmen özyeterlik değişken seti ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişken seti için kanonik korelasyon analizi yapılmıştır.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ait betimsel istatistik sonuçları Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1
Betimleyici İstatistik

	Ortalama	Standart Sapma
<i>Öğretmen Özyeterlik Değişkenleri</i>		
Öğrenciyi Derse Katma	6.74	0.90
Öğretim Yöntemlerini Kullanma	6.95	0.92
Sınıf Yönetimini Sağlama	6.78	1.05
<i>Tutum Değişkenleri</i>		
Sevme	3.90	0.80
Saygı	3.90	0.92

Kanonik Korelasyon Analiz Sonuçları

Kanonik Korelasyon analizi sonucunda iki adet kanonik değişken çifti elde edilmiş ve toplamda iki adet kanonik korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Kanonik korelasyon katsayılarının anlamlılık testlerinden Wilk's Lamda değerlerini kullanarak Ki-kare değerlerine bakıldığında, sadece birinci kanonik değişken çifti arasında hesaplanan kanonik korelasyon katsayısının istatistiksel olarak önemli olduğu görülmüştür (Wilk's $\lambda = .884$, $\chi^2(6) = 32.68$, $p < .05$). Diğer kanonik değişken çifti arasında hesaplanan korelasyon katsayısının ise istatistiksel olarak anlamsız olduğu bulunmuştur (Wilk's $\lambda = .985$, $\chi^2(6) = 3.99$, $p > .05$). İlk ilişki modelinin korelasyon katsayısı ($r = .32$) değişkenler arasındaki varyansın %10.2 sini açıklamaktadır.

Birinci kanonik değişken çiftine ait elde edilen sonuçlar Tablo 2 de gösterilmektedir.

Tablo 2

Birinci kanonik değişken çiftine ait korelasyonlar, standardize edilmiş kanonik katsayılar, kanonik korelasyon katsayısı, varyans oranları ve açıklanabilirlik belirleme indeksleri

	Birinci Kanonik Değişken Çifti	
	Korelasyon	Standardize Edilmiş Kanonik Katsayılar
<i>Öğretmen Özyeterliği</i>		
Öğrenciyi Derse Katma	-.406	-.460
Öğretim Yöntemlerini Kullanma	-.786	-.892
Sınıf Yönetimini Sağlama	.139	.138
Varyans Oranı	.735	
Açıklanabilirlik belirleme indeksi	.076	
<i>Tutum</i>		
Sevme	-.945	-1.197
Saygı	-.099	-.111
Varyans Oranı	.671	
Açıklanabilirlik belirleme indeksi	.069	
Kanonik Korelasyon	.321	

Korelasyon değerinin en az .30 olması dikkate alındığında (Tabachnick ve Fidell, 2007), öğretmen özyeterlik setindeki öğrenciyi derse katma (-.406) ve öğretim yöntemleri kullanma (-.786) değişkenlerinin birinci kanonik değişken ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Tutum setinde ise öğretmenliği sevme değişkeninin birinci kanonik değişken ile ilişkili olduğu görülmüştür (-.945). Buna göre, öğrenciyi derse katma ve öğretim yöntemlerini kullanma için yüksek özyeterliğe sahip olma öğretmenlik mesleğini sevme ile ilişkilidir. Tablo 2'de ayrıca açıklanan varyans oranları ve açıklanabilirlik belirleme indeks değerleri de belirtilmiştir.

TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu çalışma, öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışma sonunda öğrenciyi derse katmaya ve öğretim yöntemlerini kullanmaya dair yüksek özyeterliğe sahip öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini daha çok sevdiği bulunmuştur. Bu bulgular daha önceki çalışmalarda bulunmuş olan özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin mesleklerini daha fazla sevgiyle ve hevesle yaptıkları sonucunu (Allinder, 1994; Dembo ve Gibson, 1985; Guskey, 1984; Hall ve ark., 1992, Watters ve Ginns, 1995) ve onların mesleklerine daha bağlı oldukları sonucunu desteklemektedir (Coladarcı, 1992; Evans ve Tribble, 1986; Rots ve ark., 2007). Diğer taraftan sınıf yönetimine dair özyeterlik düzeyi ile öğretmenlik mesleğini sevme boyutu arasında ilişki bulunmamıştır. Sınıf yönetimi hem

öğretmen adayları hem de öğretmenlik mesleğine yeni başlamış öğretmenler için en zor alanlardan birisi olarak tanımlanmaktadır (Fantilli ve McDugall, 2009; Liaw, 2009; Veenman, 1984). Bu çalışmada, katılımcıların sınıf yönetimi deneyimleri azdır. Savran-Gencer ve Cakiroglu (2007) tarafından da belirtildiği gibi okul deneyimi ve uygulama derslerinde, öğretmen adayları sınıf yönetiminden daha çok öğretim yöntemleri üzerinde durmaktadırlar. Bundan dolayı, yetersiz deneyimler ve Türkiye'deki kalabalık sınıflar bu çalışmada sınıf yönetimi ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun sevme alt boyutu arasında ilişki ortaya çıkmamasının bir nedeni olarak görülebilir.

Bu çalışmada, ayrıca, öğretmen özyeterliliğine ait alt boyutların öğretmenlik mesleğine yönelik tutumun saygı alt boyutu ile ilişkili olduğu bulunamamıştır. Bu sonucun sebeplerinden biri Türkiye'deki öğretmen atama sistemi ile ilgili olabilir. Öğretmen yetiştirme programlarından mezun olanlar öğretmen olabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından uygulanan Kamu Personeli Seçme Sınavı'nı (KPSS) geçmek zorundadırlar. Bu sınav genel kültür (30%), genel yetenek (30%) ve eğitim bilimlerine (40%) ait sorulardan oluşmaktadır. Öğretmenlerin devlet okullarına atanmaları bu sınavdan alacakları puana bağlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği kontenjanlar sınırlı olduğu için, öğretmenlerin devlet okullarına atamalarının yapılabilmesi için çok yüksek puanlar alması gerekmektedir. Öğretmen adayları mezun olduktan sonra KPSS puanı gerektirmeyen özel okullarda da çalışabilirler fakat bu okullardaki çalışma koşulları uzun çalışma saatleri ve ekstra görevlerden dolayı daha zordur. Bu problemler öğretmen adaylarının öğrenimliğe yönelik saygısı ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkiyi etkilemiş olabilir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik saygı düzeyleri ile öğretmen özyeterlilikleri arasında ilişki bulunmamasının bir başka nedeni de devlet okullarında çalışan öğretmenlerin gelirlerinin düşüklüğü, olanakların yetersizliği, sınıfların kalabalıklığı ve çalışma ortamlarından şikayetçi olmaları olabilir (Cakiroglu ve Cakiroglu, 2003). Bu faktörler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine verdikleri değeri etkileyebilir. Öğretmen adayları öğrenciyi derse katma, uygun öğretim yöntemlerini kullanma, sınıf yönetimi sağlama gibi öğretim görevlerini başarıyla yerine getirebileceklerine inanabilirler fakat onların öğretmenlik mesleğine yönelik saygı düzeyleri öğretmenlerin devlet okullarına atanma sisteminden, öğretmenlerin sosyo-ekonomik seviyelerinden ve öğretmenlik mesleğinin olanaklarından dolayı yüksek olmayabilir. Kısacası, öğretmen özyeterliliği ile öğretmenlik mesleğine saygı arasında anlamlı bir ilişki bulunmaması Türkiye'de öğretmenlerin devlet okullarına atanma süreçlerine, öğretmenlerin çalışma koşullarına ve öğretmenlerin düşük gelire sahip olmalarına bağlanabilir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir: Öğretmen özyeterlilik inançlarının gelişimi öğretmen adaylarının ileride öğretmenlik mesleğini hevesle ve bağlılıkla sürdürmeleri açısından çok önemlidir. Bundan dolayı, öğretmen yetiştirme programları öğretmen özyeterlilik inançları ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramlarını ele almalıdır. Öğretmen adaylarına özyeterliliklerini geliştirebilecekleri fırsatlar sunulmalıdır. Örneğin, öğretmen adayları okullarda daha çok öğretmenlik deneyimine sahip olabilirler ve böylece sınıf yönetimini ve öğretim yöntemlerini gerçek ortamda daha çok uygulama fırsatı bulabilirler. Aynı zamanda bu tür etkinlikler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını da şekillendirebilir.

Bundan sonraki çalışmalarda öğretmen özyeterlilik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların oluşumunda etkili olan faktörler araştırılabilir. Bu konuda nicel çalışmalar yapılabileceği gibi nitel çalışmalar da yapılabilir. Bunlara ek olarak, öğretmen özyeterlilik inançlarının ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların gelişimi boylamsal (longitudinal) çalışma ile takip edilebilir. Ayrıca, özyeterlilik ve tutumu arttırmak için gerekli koşullar test edilerek deneysel çalışmalar yapılabilir. Bu çalışma öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmalar öğretmenler ile yürütülerek çalışma deneyiminin öğretmen özyeterliliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ile nasıl ilişkili olduğu araştırılabilir.

KAYNAKÇA

Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.

- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development, 11*(2), 203-219.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Burley, W. W., Hall, B. W., Villeme, M.G. & Brockmeier, L. L. (1991) A path analysis of the mediating role of efficacy in first-year teachers' experiences, reactions, and plans. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago*.
- Cakiroglu, E. & Cakiroglu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education, 26*(2), 253-264
- Capa, Y., Cakiroglu, J. & Sarikaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science, 30*(137), 74-81.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: a study at the school level. *Journal of School Psychology, 44*, 473-490.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education, 60*, 323-337.
- Czerniak, C. M., & Lumpe, A. T. (1996). Relationship between teacher beliefs and science education reform. *Journal of Science Teacher Education 7*: 247-266.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*, 69-73.
- De Forest, P.A. & Hughes, J.N. (1992). Effect of teacher involvement and teacher self-efficacy on ratings of consultant effectiveness and intervention acceptability. *Journal of Educational & Psychological Consultation, 3*, 301-316.
- Dembo, M. H. & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal, 86*, 173-184.
- Enochs, L. G. & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*, 694-706.
- Evans, E. D. & Tribble, M. (1986). Perceived teaching problems, self-efficacy and commitment to teaching among preservice teachers. *Journal of Educational Research, 80* (2), 81-85.
- Fantilli, R. D. & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education, 25*, 814-825.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6th Ed.). New York: McGraw-Hill
- Ghaith, G. & Yaghi, H. (1997). Relationships among experience, teacher efficacy, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education, 13*, 451-458.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology 76*: 569-582.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal, 21*, 245-259.
- Guskey, T. R. (1987). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of mastery learning. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, DC*.
- Hall, B., Burley, W., Villeme, M. & Brockmeier, L. (1992). An attempt to explicate teacher efficacy beliefs among first year teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco*.
- Henson, R. K. (2001). Relationships between preservice teachers' self-efficacy, task analysis, and classroom management beliefs. *Paper presented at the annual meeting of the Southwest Educational Research Association, New Orleans, LA*.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Knoblauch, D. & Woolfolk Hoy, A. (2008). "Maybe I can teach those kids." The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166-179.
- Liaw, E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25, 814-825.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. (1989). Change in teacher efficacy and student self and task related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 247-258.
- Moore, W. P. & Esselman, M. E. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: does student achievement benefit? *Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Mulholland, J. & Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17, 243-261.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317-328.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Riggs, I. M. & Enochs, L.G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*, 74(6), 625-637.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effects of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, J. A. (1994). Beliefs that make a difference: the origins and impacts of teacher efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the Canadian Association for Curriculum Studies*, Calgary.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543-556.
- Saklofske, D., Michayluk, B. & Randhawa, B. (1998). Teachers' efficacy and teaching behaviors. *Psychological Report* 63: 407-414.
- Savran-Gencer, A. & Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Simpson, R.D., Koballa, T.R. Jr., Oliver, J.S. & Crawley, F.E. (1994). *Research on the affective dimension of science learning*. D. White (Ed). Handbook of Research on Science Teaching and Learning. New York: MacMillan Publishing Company.: 211-235.
- Stein, M. K. & Wang, M. C. (1988). Teacher development and school improvement: the process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 171-187.
- Stevens, J. (2002). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (4th Ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Sunger, M. (2007). *An analysis of efficacy beliefs, epistemological beliefs and attitudes towards science in preservice elementary science teachers and secondary science teachers*. (Unpublished master's thesis). Middle East Technical University, Ankara, Turkey
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Ed.) Boston: Allyn and Bacon.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and teacher Education*, 23, 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202-248.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Watters, J. J. & Ginns, I. S. (1995). Origins of and changes in preservice teachers' science teaching efficacy. *Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching*, San Francisco, CA.

- Wertheim, C. & Leyser, Y. (2002). Efficacy beliefs, background variables, and differentiated instruction of Israeli prospective teachers. *The Journal of Educational Research, 11*, 54-62.
- Woolfolk, A.E. & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*, 81-91.
- Woolfolk Hoy, A. & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teacher and Teacher Education, 21*, 343-356.