



Self-Efficacy Perceptions and Success/Failure Attributions of Prospective Teachers: A Longitudinal Study

Meltem Gökdağ Baltaoğlu¹, Hale Sucuoğlu², İrfan Yurdabakan³

ABSTRACT. The purpose of this study is to describe self-efficacy and success/failure attributions of prospective teachers undergoing education in the same university, and to comparatively address variation of these by years. The study is a descriptive research as it is intended to comparatively analyse the variation of self-efficacy and success/failure attributions of prospective teachers by years. It is a longitudinal study as comparisons are based on data collected during education of the same groups in 2nd and 4th grades. The data of the study were collected from the groups in the sample with an interval of two years (2nd and 4th grades) (n=296). The data were collected by means of Teacher Self-Efficacy Scale and Success/Failure Attributions Scale. As a consequence of the study, it was seen that self-efficacy perceptions of prospective teachers increased, while their success and failure attributions decreased, and self-efficacy perceptions of senior students were rather positive.

Key Words: Teacher Self-efficacy, Prospective Teachers, Success/Failure Attributions

SUMMARY

Purpose and significance: Educational lives of teachers are of great significance in terms of having high sense of self-efficacy and attributing to success. Therefore, the extent to which prospective teachers possess these characteristics throughout their educational lives and whether the process contributes to variation of characteristics are important. This study attempts to answer the following questions as it is intended to describe self-efficacy and success/failure attributions of prospective teachers undergoing education in the same university, and to comparatively address variation of these by years.

- 1) What is the level of teacher self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers and do these exhibit significant variations by years?
- 2) Do teacher self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers exhibit a significant variation in terms of the joint effect of year and gender?
- 3) Do teacher self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers exhibit a significant variation in terms of the joint effect of year and department?

Methods: The study is a descriptive research as it is intended to comparatively analyse the variation of self-efficacy and success/failure attributions of prospective teachers by years. On the other hand, it can also be stated that the study is a longitudinal research as comparisons are based on data collected during the education of the same groups in 2nd and 4th grades. The data of the study were collected by means of Teacher Self-Efficacy Scale and Success/Failure Attributions Scale. The data were collected from the groups in the sample with an interval of two years (2nd and 4th grades).

Results: As a consequence of this study, which longitudinally analyses self-efficacy perceptions and success and failure attributions of prospective teachers, it was seen that self-efficacy perceptions of prospective teachers increased, while their success and failure attributions decreased. It was also seen that self-efficacy perceptions of prospective teachers exhibited significant variation by years, while self-efficacy perceptions of senior students were rather positive than students in second grade.

Discussion and Conclusions: As the results of the research are longitudinally analysed, it can be seen that self-efficacy perceptions of prospective teachers significantly increased throughout their undergraduate study while both success and failure attributions decreased. Studies by Woolfolk, Hoy and Burke Spero, 2005, Yaman et al, 2004, Oguz, 2012, Bumen and Ozaydin (2013) support the results regarding the increase of self-efficacy of prospective teachers.

No significant variation was observed in terms of the effect of years according to gender on self-efficacy perceptions and success/failure attributions of prospective teachers. Other studies have also shown that genders of prospective teachers did not cause variation in their self-efficacy

¹ Assist.Prof.Dr. DEU, Buca Education Faculty, Department of Educational Sciences, Izmir. meltem.gokdag@gmail.com

² Assist.Prof.Dr. DEU, Buca Education Faculty, Department of Educational Sciences, Izmir. halesucuoğlu@gmail.com

³ Assoc.Prof.Dr. DEU, Buca Education Faculty, Department of Educational Sciences, Izmir. irfan.ybakan@gmail.com

perceptions (Cakiroglu, Cakiroglu & Bone 2005, Akkoyunlu & Orhan (2003), Gencer & Cakiroglu, 2007, Ekici, 2008, Bumen, 2009).

It was determined that the joint effect of years and departments on self-efficacy perceptions of prospective teachers was significant. While the highest average self-efficacy perception of prospective teachers during 2nd grade belonged to social sciences department, it was identified to belong to the primary school teaching department in the senior year. The increase of self-efficacy perceptions of prospective primary school teachers is also supported by the studies carried out by Oguz (2012) and Saracođlu et al. (2013). In terms of both success and failure attributions of prospective teachers, it was seen that there were decreases in particularly preschool teaching and primary school teaching departments from 2nd grade until the end of senior year.

Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik Algıları ve Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri: Boylamsal Bir Araştırma

Meltem Gökdağ Baltaoğlu⁴, Hale Sucuoğlu⁵, İrfan Yurdabakan⁶

ÖZ. Bu araştırmanın amacı, aynı üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerini betimlemek ve yıllara göre değişimini karşılaştırmalı olarak ele almaktır. Bu nedenle araştırmanın yöntemi betimseldir. Ancak, karşılaştırmalar aynı grupların 2. ve 4. sınıftaki öğrenimleri sırasında toplanan verilere dayandığından araştırma aynı zamanda boylamsal bir araştırmadır. Çalışma için veriler Öğretmen Öz-yeterlik ve Başarı/başarısızlık Yüklemeleri Ölçekleriyle örnekleme yer alan gruplardan iki yıl arayla (2. ve 4. sınıf, n=296) toplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, öğretmen adaylarının 2. sınıftan 4. sınıfa öz-yeterlik algılarının yükseldiği, başarı ve başarısızlık yüklemelerinin ise düştüğü, son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik öz-yeterlik algılarının daha olumlu olduğu ayrıca, söz konusu farkların cinsiyete göre değişmediği fakat öğretmen adaylarının devam etmiş oldukları bölümlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen adayı, Öğretmen Öz-yeterliği, Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri

GİRİŞ

İlk olarak Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında geçen öz-yeterlik algısı, psikoloji, sağlık, spor gibi pek çok alanda araştırmaya konu olduğu gibi, eğitim alanında da artan bir ilgiyle güncelliğini korumaktadır.

Sosyal öğrenme kuramına göre, insanlar edilgin olarak kendi denetimleri dışında gerçekleşen durumlarla değil, daha çok kendi eylemlerini düzenleyerek kendilerini şekillendirmektedirler. Bireyin kendisine hedef koymasında, bu hedefi gerçekleştirmek için gerekli olan çevreyi kontrol altına almasında öz-yeterlik algısı önemli bir araçtır (Bıkmaz, 2004). Öz-yeterlik, bireyin becerilerinde ne kadar yetkin olduğu ile değil, kendi becerilerine olan inancı ile ilgilidir (Woolfolk, 2001). Bir başka deyişle, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derecede başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı, inancıdır (Senemoğlu, 1998).

Woolfolk (2001)'a göre öz-yeterlik algısı, hedef oluşturmada gerekli olan güdünün oluşumunu da etkiler. Eğer bireyler yüksek öz-yeterlik algısına sahipse, başarısız olma konusunda daha az korku duyarlar. Kendilerine yüksek hedefler koyup, bu hedeflerine ulaşmada da kararlı olurlar. Bir başarısızlık durumunda ise, öz-yeterlik duygusunda sarsılma hissetmeyip, çabasını sürdürmeye devam ederler. Düşük öz-yeterlik algısına sahip olan bireyler ise, kendilerine kolay hedefler koymaya eğilimlidirler, zor işleri yapmaktan kaçınırlar ve bir sorunla karşılaştıklarında kolayca vazgeçerler.

Öğrenme öğretme sürecinde öz-yeterlik algıları yüksek öğrencilere ve öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının yüksek olması, kendilerine öğretmen olarak güven duymalarına ve bu güvenlerinin de davranışlarına yansımalarına neden olabilir. Ayrıca, olumlu öz-yeterlik algısı öğretmenin sınıf yönetiminden, kullanacağı yeni yöntem ve teknikler ile öğrenciye yaklaşımına kadar pek çok durumu olumlu etkileyeceğinden (Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu, 2002; Tschannen-Moran & Hoy, 2001) bu süreçten öğrenciler de olumlu etkilenebilirler. Bu nedenlerden dolayı alan yazında öğretmen öz-yeterlik algısı ile ilgili pek çok araştırma bulunmaktadır (Bandura, 1997; Açıköz, 1998), Gibson ve Dembo, 1984; Işıksal ve Çakıroğlu, 2005; Hoy ve Woolfolk, 1993; Corkett vd. 2011; Senemoğlu vd., 2009; Saracaloğlu ve Aydoğdu, 2012; Bümen ve Özaydın, 2013; Ekici, 2009; Bümen, 2009; Azar, 2010; Gökdağ, 1997) Öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının gelişimi öğretmen eğitimi sırasında oluşmaya başladığı için öğretmen adaylarının öz-yeterlik konusu ile ilgili araştırmalarda oldukça fazladır (Atay, 2007; Çakıroğlu, 2008; Özdemir, 2008; Çakıroğlu ve Bone, 2005; Saracaloğlu vd., 2013; Tekkaya, Çakıroğlu ve Özkan, 2004; Çakıroğlu, (2008).

Özellikle yurt dışında yapılan araştırmalarda, öz-yeterlikle birlikte yükleme ve akademik başarı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Hsieh ve Kang, 2010; Cheng ve Chiou, 2010; Hsieh ve Kang,

⁴ Yrd.Doç.Dr. DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, İzmir. meltem.gokdag@gmail.com

⁵ Yrd.Doç.Dr. DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EPÖ, İzmir. halesucuoğlu@gmail.com

⁶ Doç.Dr. DEÜ, Buca Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, EÖD, İzmir. irfan.ybakan@gmail.com

2010). Söz konusu çalışmalara göre, yüklemeler öz-yeterlik aracılığıyla güdü ve başarıyı etkilemektedir. Öz-yeterlikte başarı ve başarısızlık için öğrencilerin yaptığı yüklemelerden etkilenmektedir (Bong, 2004). Yükleme, bir olayın ya da sonucun nedenlerini bireyin algılaması ile ilgilidir (Gredler, 1992). Yükleme kuramı insanların hem kendi davranışlarının hem de başkalarının davranışlarının sebeplerini nasıl gördüklerini açıklamakta (Weiner, 1985; 2010) ve bireyin kendi başarı ya da başarısızlığını açıklama biçiminin güdüleri nasıl etkilediğini incelemektedir (Erden ve Akman, 1997). Weiner geliştirdiği modelinde, insanların başarı ve başarısızlıklarını iç veya dış nedenlere bağladığını ve gelecekte de aynı durumlarla karşılaştıklarında aynı sonuçları elde edeceklerini düşündüklerini ileri sürmektedir (Fidan, 1996). Weiner, başarı ve başarısızlığın nedenlerini saptayabilmek için dört tipik yükleme öne sürmüştür. Bunlar; yetenek, çaba, iş güclüğü ve şanstır. Başarı ve başarısızlık için en baskın nedenler yetenek ve çabadır. Yani başarı yüksek yeteneğe ve/veya çok çalışmaya yüklenirken, başarısızlık yetenek eksikliğine ve/veya çaba eksikliğine yüklenmektedir. Başarılı öğrenciler başarısız olduklarında içsel ve kontrol edilebilir yüklemeler yapmaktadırlar. Başarısız öğrencilerin yüklemeleri ise genellikle dışsaldır (Woolfolk, 2001). Bunun yanında, geçmiş akademik başarılar akademik öz-yeterlik üzerinde olumlu bir etkiye neden olmaktadır. Öz-yeterlik içsel yüklemelerle ilişkilidir ve gelecekteki başarılar üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Aynı şekilde, dışsal yüklemelerle de bağlantılıdır ve gelecekteki akademik başarılar üzerinde olumsuz etkiye sahiptir (Salanova, Martínez; Lorens, 2012). Güdü ve başarıyı bu dört yükleme dışında aile ve öğretmen gibi sosyal etkilerin de etkilediği belirlenmiştir (McClure ve diğ., 2011; Oishi & Sullivan, 2005; Wentzel, 1998). Çeşitli araştırmacılar, arkadaş etkisi, öğretmen ve aile olarak, sosyal yüklemelerin eğitimde önemli olduğunu ileri sürmüşlerdir (McClure ve diğ., 2011; Boruchovich, 2004; Lebedina-Manzoni, 2004; Lightbody ve Siann, 1996).

Yukarıdaki bilgilerden hareketle öğretmenin öz-yeterlik algısı ve başarı-başarısızlık yüklemeleri, tutumları, öğrenci hakkındaki beklenti ve yargıları, öğretmenin ders işleme tarzı, öğrenciye sağladığı yardım, geri dönütleri, öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi birçok boyuttaki davranışları ve tepkileri öğrencilerin yüklemeleri ve güdü düzeyleri üzerinde önemli etkileri olduğu söylenebilir. Özellikle, öz-yeterlik inancı yüksek olan ve başarıya yükleme yapan öğretmenlerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisi de yadsınmaz.

Öğretmenlerin eğitim yaşamları, yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip olma ve başarıya yükleme yapma açısından oldukça önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretmen adaylarının eğitim yaşamları boyunca bu özelliklere ne kadar sahip oldukları ve sürecin söz konusu özelliklerin değişimine katkı getirip getirmediği incelenebilir. Özellikle yurt içinde yapılan çalışmalarda aynı anda öz-yeterlik, başarı/başarısızlık yüklemeleri ve bu özelliklerin yıllara göre değişimini ele alan bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu çerçevede düşünülürse, öğretmen adaylarında söz konusu özelliklerinin yıllara göre değişiminin incelenmesinin yararlı sonuçlar vereceği düşünülmektedir. O bakımdan eldeki araştırma, aynı üniversitede öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerini betimlemek ve yıllara göre değişimini karşılaştırmalı olarak ele almayı amaçladığından aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ne düzeydedir ve yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri yılın ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri yılın ve bölümün ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Çalışma, öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin yıllara göre değişimini karşılaştırmalı olarak incelemeyi amaçladığından betimsel bir araştırmadır. Diğer yandan, karşılaştırmalar aynı grupların 2. ve 4. sınıftaki öğrenimleri sırasında toplanan verilere dayandığından çalışmanın boylamsal (uzunlamasına) bir çalışma olduğu da söylenebilir.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Bölümü'ne devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Örnekleme ise aynı bölümün Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Sınıf ve Okul Öncesi Öğretmenliği bölümlerine devam eden 2. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma verileri örnekleme yer alan gruplardan iki yıl arayla (2. ve 4. sınıf) toplanmıştır. Verilerin toplandığı öğrencilere ilişkin dağılım Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1 *Araştırmanın Örneklemindeki Öğrencilerin Bölümlere Göre Dağılımı*

		n	%
Cinsiyet	Kız	211	71,3
	Erkek	85	28,7
Sınıf	2. sınıf	149	50,3
	4. sınıf	147	49,7
Bölüm	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (2.sınıf)	37	12,5
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (2.sınıf)	46	15,5
	Sınıf Öğretmenliği (2.sınıf)	29	9,8
	Okul Öncesi Bölümü Öğretmenliği (2.sınıf)	37	12,5
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği (4. Sınıf)	38	12,8
	Fen Bilgisi Öğretmenliği (4. Sınıf)	42	14,2
	Sınıf Öğretmenliği (4. Sınıf)	23	7,8
	Okul Öncesi Bölümü Öğretmenliği (4. Sınıf)	44	14,9
Toplam		296	100

Veri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı/başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Öz-yeterlik Ölçeği: Araştırma verilerinin toplanmasında, Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçek öğretmenlerin öz-yeterliklerini saptamak amacıyla Açıkgoz ve Gökdağ tarafından geliştirilmiş ve Gökdağ (2007)'in tezinde kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Ölçek araştırmacı tarafından 2012-2013 öğretim yılında 652 öğretmen adayına uygulanarak yeniden geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliğini sınamak amacıyla açıklayıcı faktör analizi yapılmış, güvenilirliği ise iç-tutarlılık kestirme yöntemiyle hesaplanmıştır (Yurdabakan, 2008). Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity Testi ile test edilmiş ve KMO'nun 0,92 ve Barlett testinin anlamlı çıkması [$\chi^2 = 10855,555$ df=406 p<.000] sonucunda verilerin faktör analizi için uygun olduğuna karar verilmiştir. Faktör analizi sonucunda 29 maddelik ölçeğin özdeğeri 1'den büyük olan 3 boyut gösterdiği saptanmıştır. Boyutların özdeğerleri ve varyansı açıklama oranları incelendiğinde, birinci boyuta ait özdeğer 10,442 ve açıkladığı toplam varyans %36,007; ikinci boyuta ait özdeğer 3,043 ve açıkladığı toplam varyans %10,493; üçüncü boyuta ait özdeğer 1,444 ve açıkladığı toplam varyans % 6,405; üç faktörün açıkladığı toplam varyans ise % 52,905 olarak bulunmuştur. Toplam ölçeğin ve bu faktörlerin olduğu alt ölçeklerin iç-tutarlılık katsayıları Tablo 2' de verilmiştir.

Tablo 2 *Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği'nin alt boyutlarının madde sayısı, iç-tutarlılık güvenilirlik katsayıları*

Alt Ölçekler		Madde Sayısı	İç-tutarlılık güvenilirliği
Öz-yeterlik	Öğretme yeterliği	17	0,94
	Öğretmen etkisi	5	0,69
	Öğrenci etkisi	7	0,66
Tümü		29	0,85

Başarı/Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği: Ölçek ilk olarak ilköğretim ve lise öğrencilerinin başarı ve başarısızlık nedenlerini saptamak amacıyla Açıkgoz ve Kasap tarafından geliştirilmiş ve Kasap (1996, 1997) ve Sucuoğlu (2003)'nun araştırmalarında kullanılmıştır. Ölçek geliştirilerek üniversite

öğrencilerine uyumlu hale getirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir ve Başarı Yüklemeleri ve Başarısızlık Yüklemeleri olmak üzere iki ölçekten oluşmaktadır. Ölçeğin geçerlik çalışması kapsamında yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları başarı yüklemeleri ölçeği için özdeğeri 1'den büyük ve toplam varyansın %58,79' unu açıklayan üç faktörlü bir yapı (öğretmen ve derse yönelik yükleme, aileye yönelik yükleme ve kendisine yönelik yükleme); başarısızlık yüklemeleri ölçeği için ise özdeğeri 1'den büyük ve toplam varyansın %53,13'ünü açıklayan yine üç faktörlü bir yapı (aileye yönelik yükleme, öğretmen ve derse yönelik yükleme ve kendisine yönelik yükleme) ortaya koymuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucu elde edilmiş olan üç faktörlü yapıyı sınamak için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmış ve başarı yüklemeleri için GFI = 0,82; AGFI = 0,78; CFI = 0,87 ve RMSEA = 0,077, olarak hesaplanmıştır. Başarısızlık yüklemeleri içinse GFI = 0,86; AGFI = 0,83; CFI = 0,90 ve RMSEA = 0,068 olarak bulunmuştur. Başarı yüklemeleri ölçeğinin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı 0,95, başarısızlık yüklemeleri ölçeğinin ise 0,92 bulunmuştur.

Veri Toplama Süreci

Öğretmen Öz-yeterlik Ölçeği ve Başarı/ Başarısızlık Yüklemeleri Ölçeği ilk uygulamada (2009-2010 Bahar dönemi sonunda) toplam 149 öğretmen adayına uygulanmıştır. İlk veri toplama aşamasından 2 yıl sonra 2011-2012 eğitim öğretim yılı bahar dönemi sonunda ikinci aşama veri toplama çalışması yapılmış ve aynı örneklem grubuna aynı ölçek tekrar dağıtılarak ikinci aşama verileri toplanmıştır. İkinci aşamada 172 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Veri ayıklaması yapılmış ve araştırmada kullanılmaya uygun olmayan veriler temizlenerek toplam 147 veri üzerinden analizler yapılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile başarı/başarısızlık yüklemelerinin lisans eğitimleri boyunca cinsiyetlerine ve bölümlerine göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının her iki yıla ait öz-yeterlik, başarı/başarısızlık yüklemeleri puanlarının da sunulması için betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır.

BULGULAR

1. Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri dağılımları nasıldır ve yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" şeklinde ifade edilmiştir. Bu amaçla öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin yıllara göre ortalama ve standart sapmaları hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'de verilmiştir.

Tablo 3 Öz-yeterlik ve başarı/ başarısızlık yükleme puanlarının yıllara göre dağılımı

Ölçekler		n	En düşük değer	En yüksek değer	\bar{X}	S
Öz-yeterlik	2. sınıf	149	45,00	95,00	68,81	9,05
	4. sınıf	147	80,00	127,00	99,17	7,55
	Toplam	296	45,00	127,00	83,89	17,33
Başarı yükleme	2. sınıf	149	58,00	150,00	114,51	17,81
	4. sınıf	147	30,00	148,00	89,72	31,25
	Toplam	296	30,00	150,00	102,20	28,22
Başarısızlık yükleme	2. sınıf	149	31,00	130,00	90,79	19,52
	4. sınıf	147	26,00	128,00	77,98	23,93
	Toplam	296	26,00	130,00	84,43	22,71

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen öz-yeterlik ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ölçek puanlarının ortalama ve standart sapma değerleri 2. sınıflarda sırasıyla $68,81 \pm 9,05$, $114,51 \pm 17,81$ ve $90,79 \pm 19,52$; 4. sınıflarda $99,17 \pm 7,55$, $89,31 \pm 31,25$ ve $77,98 \pm 23,93$ arasında değiştiği görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık

yüklemelerinin uzunlamasına incelendiği çalışmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ele alındığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının 2. sınıftan 4. sınıfa yükselme gösterdiği, ancak başarı ve başarısızlık yüklemelerinde bir düşme meydana geldiği söylenebilir.

Birinci alt problemin devamı olarak, yıllara göre öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ortalamaları arasındaki farklılığı test etmek amacıyla çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4 Öz-yeterlik ve başarı/ başarısızlık yükleme puan ortalamalarının yıllara göre karşılaştırılması (MANOVA)

		2. sınıf			4. sınıf			Sd	F	p	η ²
		n	\bar{X}	Sx	n	\bar{X}	Sx				
Öz-yeterlik	Öğretme yeterliği	149	35,20	6,26	147	65,72	6,85	1-294	1495,81	0,000	0,836
	Öğretmen etkisi	149	14,77	2,94	147	13,63	2,41	1-294	13,21	0,000	0,043
	Öğrenci etkisi	149	18,83	3,12	147	20,81	3,05	1-294	30,34	0,000	0,094
	Genel	149	68,81	9,05	147	99,17	7,55	1-294	978,22	0,000	0,769
Başarı Yükleme	Öğretmen ve derse yönelik	149	79,75	12,04	147	60,02	23,81	1-294	81,27	0,000	0,217
	Aileye yönelik yükleme	149	21,18	5,10	147	17,64	5,77	1-294	31,31	0,000	0,096
	Kendisine yönelik yükleme	149	13,56	3,43	147	12,06	3,67	1-294	13,19	0,000	0,043
	Genel	149	114,51	17,81	147	89,72	31,25	1-294	70,47	0,000	0,193
Başarısızlık Yükl.	Aileye yönelik yükleme	149	28,10	9,24	147	27,06	8,19	1-294	1,06	0,304	0,004
	Öğretmen ve derse yönelik	149	44,83	8,66	147	36,12	13,06	1-294	45,71	0,000	0,135
	Kendisine yönelik yükleme	149	17,85	4,44	147	14,79	5,52	1-294	27,54	0,000	0,086
	Genel	149	90,79	19,52	147	77,98	23,93	1-294	25,46	0,000	0,080

Tablo 4’deki ortalamaları karşılaştırmak üzere yapılan MANOVA sonuçları öğretmenlik öz-yeterlik algı ortalamalarının 2. sınıftan ve 4. sınıfa anlamlı farklılıkları gösterdiğini ortaya koymaktadır [Wilk’s Lambda (Λ) = 0,162, F(3, 292) = 501,96 p<,000]. Benzer biçimde MANOVA sonuçları başarı yüklemeleri [Wilk’s Lambda (Λ)= 0,765, F(3, 292)=29,87 p<0,000] ve başarısızlık yüklemeleri [Wilk’s Lambda (Λ)= 0,837, F(3, 292)=18,90 p<0,000) arasında da (başarısızlık yüklemeleri “aileye yönelik” boyut hariç) anlamlı farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar 2. sınıflar lehine anlamlı bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları yıllara göre artış gösterirken, başarı/başarısızlık yüklemeleri yıllara bağlı olarak düşüş göstermiştir.

2. Araştırmanın ikinci alt problemi için“öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri yılın ve cinsiyetin ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ortalamaları arasında yılın ve cinsiyetin ortak etkisini saptamak için çok değişkenli varyans analizi (MANOVA) yapılmıştır. Ayrıca cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5 Öğretmen adaylarının yıl ve cinsiyete göre öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ortalama ve standart sapmalarının dağılımı.

Ölçekler	Cinsiyet	2. Sınıf			4. sınıf		
		n	\bar{X}	Sx	n	\bar{X}	Sx
Öz-yeterlik	Kız	105	66,93	8,26	106	99,86	7,64
	Erkek	44	73,31	9,36	41	97,36	7,11
	Toplam	149	68,81	9,05	147	99,17	7,55
Başarı Yükleme	Kız	105	117,87	16,11	106	89,26	32,70
	Erkek	44	106,47	19,25	41	90,92	27,50
	Toplam	149	114,51	17,81	147	89,72	31,25

Başarısızlık	Kız	105	92,80	18,66	106	77,67	24,78
Yüklemeleri	Erkek	44	85,97	20,89	41	78,78	21,85
	Toplam	149	90,79	19,52	147	77,98	23,93

Tablo 5 incelendiğinde, genel olarak kız öğrencilerin 2. sınıf öz-yeterlik algı ortalamaları $\bar{X}=66,93$ iken, 4. sınıfta $\bar{X}=99,86$ 'ya yükselmiş, erkek öğrencilerin ortalamaları ise 2. sınıfta $\bar{X}=73,31$, 4. sınıfta ise $\bar{X}=97,36$ olmuştur. Aynı şekilde kız öğrencilerin başarı yüklemeleri ortalamaları 2. sınıfta $\bar{X}=117,87$ iken, 4. sınıfta $\bar{X}=89,26$ 'ya, erkek öğrencilerin ortalamaları 2. sınıfta $\bar{X}=106,47$ iken, 4. sınıfta $\bar{X}=90,92$ 'ye düşmüştür. Başarısızlık yüklemeleri ortalamalarına bakıldığında ise, hem kız öğrencilerin ($\bar{X}_{(2.sınıf)}=92,80$; $\bar{X}_{(4.sınıf)}=77,67$), hem de erkek öğrencilerin ($\bar{X}_{(2.sınıf)}=85,97$; $\bar{X}_{(4.sınıf)}=78,78$) ortalamalarında 2. sınıftan 4. sınıfa azalmalar meydana gelmiştir. Sınıflara göre oluşan ortalamalar arasındaki bu değişimler cinsiyetler açısından MANOVA ile test edildiğinde, öz-yeterlik algılarının [Wilk's Lambda (Λ)=0,985, F(3, 290)=1,48 p> 0,218], başarı yüklemelerinin [Wilk's Lambda (Λ)=0,988, F(3, 290)=1,21 p>0,304] ve başarısızlık yüklemelerinin [Wilk's Lambda (Λ)=0,987, F(3, 290)=1,26 p>0,285] anlamlı olmadığı saptanmıştır. Ulaşılan bu sonuçlara göre, hem öz-yeterlik hem de başarı/başarısızlık yüklemeleri açısından sınıflara göre anlamlı bir değişim olsa da, söz konusu değişimin kız ve erkek öğrencilerde benzer düzeylerde meydana geldiği söylenebilir.

3. Araştırmanın üçüncü alt probleminde “öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri yılın ve bölümün ortak etkisine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu amaçla öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı, başarı ve başarısızlık yüklemeleri ortalama ve standart sapmaları yıl ve bölümlerine göre hesaplanarak Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6 Öğretmen adaylarının yıl ve bölümlerine göre öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri ortalama ve standart sapmalarının dağılımı.

Ölçekler	Bölüm	n	2. sınıf		4. sınıf		
			\bar{X}	Sx	n	\bar{X}	Sx
Öz-yeterlik	Sosyal B.	37	71,45	8,89	38	96,47	5,96
	Fen B.	46	69,86	8,44	42	99,85	9,59
	Okul önce.	37	65,56	9,65	44	99,95	6,36
	Sınıf Öğr.	29	67,93	8,47	23	100,8	7,13
	Toplam	149	68,81	9,05	147	99,17	9,05
Başarı Yüklemeleri	Sosyal B.	37	107,78	21,19	38	112,2	20,07
	Fen B.	46	115,21	14,54	42	116,3	14,06
	Okul önce.	37	116,89	16,22	44	60,27	13,89
	Sınıf Öğr.	29	118,93	18,25	23	60,34	14,06
	Toplam	149	114,51	17,81	147	89,72	31,25
Başarısızlık Yüklemeleri	Sosyal B.	37	85,10	21,44	38	90,60	18,20
	Fen B.	46	87,45	15,54	42	96,97	13,14
	Okul önce.	37	94,75	17,99	44	58,72	17,99
	Sınıf Öğr.	29	98,27	21,89	23	59,30	14,81
	Toplam	149	90,79	19,52	147	77,98	23,93

Üçüncü alt probleme ilişkin yapılan MANOVA sonuçları, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları [Wilk's Lambda (Λ)=0,894, F(3, 286)=1,81 p<,02], başarı yüklemeleri [Wilk's Lambda (Λ)=0,307, F(3, 286)=23,33 p<,000] ve başarısızlık yüklemeleri [Wilk's Lambda (Λ)=0,417, F(3, 286)=16,30 p<,000] üzerinde yılların ve bölümlerin ortak etkisinin anlamlı olduğunu göstermiştir.

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen öz-yeterlik algıları 2. sınıfta sosyal bilgiler öğretmenliği bölümünde en yüksek ortalamaya sahip iken ($\bar{X}=71,45$), 4. sınıfta en yüksek ortalamaya sınıf öğretmenliği bölümünün ($\bar{X}=100,86$) sahip olduğu görülmektedir.

Öğretmen adaylarının hem başarı hem de başarısızlık yüklemelerine bakıldığında 2. sınıftan 4. sınıfın sonuna kadar özellikle okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği bölümlerinde düşüşlerin olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada alt problemlere yanıt bulmak amacıyla yapılan çözümlenmelerin sonucunda, (1) öğretmen adaylarının 2. sınıftan 4. sınıfa öz-yeterlik algılarının yükseldiği ve başarı/başarısızlık yüklemelerinin düştüğü, (2) söz konusu farkların cinsiyete göre değişmediği, fakat (3) öğretmen adaylarının devam etmiş oldukları bölümlerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular ele alındığında, öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince öz-yeterlik algıları anlamlı derecede artmaktadır. Bu sonucun Woolfolk, Hoy ve Burke Spero, 2005, Ekinci Vural ve Hamurcu (2008), Ağgöl Yalçın (2011), Yaman vd, (2004), Oğuz (2012), Bümen ve Özaydın (2013)'nın yapmış olduğu araştırmalarla da desteklendiği görülmektedir. Bu çalışmaya benzer bir çalışma olan Bümen ve Özaydın (2013) "Adaylıktan Göreve Öğretmen Öz-yeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler" adlı araştırmada, öğretmen öz-yeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, lisans eğitimi süresince ve ilk görev yılının sonundaki değişimi incelemiştir. Bulgular öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançlarının hem lisans döneminde hem de ilk öğretmenlik yılının sonunda anlamlı derecede arttığını göstermektedir. Ancak öğretmen adaylarının lisans eğitimi süresince başarı ve başarısızlık yüklemelerinde bir düşme meydana geldiği görülmektedir. Öz-yeterlik ve yüklemelerin karşılıklı birbirlerini etkilediklerini gösteren araştırmalar bulunmaktadır (McAuley vd.1991, Cheng ve Chiou, 2010). Bu araştırmaların sonuçlarına göre eldeki çalışmanın bulguları değerlendirildiğinde, öz-yeterlik gibi yüklemelerin de 2. sınıftan 4. sınıfa artması beklenirdi. Ancak bu araştırmada elde edilen sonuçlar alan yazında yer alanlara göre farklılık göstermiştir. Yapılan bu çalışmada öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile yüklemelerinin birbirlerini yordayıp yordamadıkları incelenmemiştir. Bundan sonra yapılacak araştırmalarda öz-yeterlik algıları ile yüklemeler arasındaki ilişkiler ve yordama güçlerinin incelenmesi, ayrıca özellikle başarı/başarısızlık yüklemelerinin 4. sınıflarda düşmesine yol açan faktörlerin çalışılması önerilebilir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının yılın ve cinsiyetin ortak etkisine göre öğretmen öz-yeterlik algı düzeylerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu bulguyu destekleyici araştırma sonuçlarının da oldukça fazla olduğu görülmektedir (Çakıroğlu, Çakıroğlu ve Bone, 2005; Yaman vd, 2004; Gençtürk ve Memiş, 2010; Berkan ve Ekici, 2007; Akkoyunlu ve Orhan, 2003; Oğuz, 2012; Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Ekici, 2008; Bümen, 2009). Ancak yapılan bazı çalışmalarda anlamlı bir farklılığa rastlanmamaktadır (Izgar ve Dilmaç, 2008, Ekici, 2005, Özdemir, 2008). Öğretmen adaylarının başarı-başarısızlık yüklemelerinde de yılın ve cinsiyetin ortak etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bu sonuç daha önce yapılmış araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir (Voyles ve Williams, 2004, Russillo ve Arias, 2004). Voyles ve Williams (2004) yaptıkları araştırmalarında başarı ve başarısızlık yüklemelerinde kızlar ve erkekler arasında anlamlı farklılıklar bulmamışlardır. Ancak kızların erkeklere oranla daha fazla öğretmene soru sordukları ve kendilerinden daha emin oldukları saptanmıştır.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları üzerinde yılların ve bölümlerin ortak etkisinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları 2. Sınıfta en yüksek ortalama sosyal bilgiler bölümüne ait iken, 4. Sınıfta sınıf öğretmenliği bölümü olarak saptanmıştır (Oğuz, 2012; Yılmaz, Gürçay ve Ekici 2007; Saracaoğlu vd, 2013). Elde edilen bulgulara bakıldığında sosyal bilgiler bölümünün öğretmen öz-yeterlik algılarının diğer bölümler kadar artış göstermeme nedeninin öğretmen atamalarıyla bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Bu bölümlerde en fazla atama sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde olmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin gelecek kaygısı diğer bölümlere göre daha azdır. Genelde daha az atamanın olduğu bölümlerde öğrenciler öğretmenlik dışında başka mesleklere yönelmek zorunda kaldıkları ve atamanın stresi ve kaygısı ile öğretmen öz-yeterlik algılarının diğer bölümler kadar artış göstermediği söylenebilir. Oğuz (2012)' un yaptığı araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları arasında, KPSS'ye girip öğretmen olma düşüncesine göre anlamlı fark bulunmuştur. KPSS'de başarı göstererek öğretmen olabileceği düşüncesine sahip olanlar ile, birkaç kere KPSS sınavına girdikten sonra öğretmen olabileceğini düşünen öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançları farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarının, KPSS'ye girip iyi bir puan alarak öğretmen olma beklentileriyle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Hem

başarı hem de başarısızlık yüklemelerine bakıldığında 2. sınıftan 4. sınıfın sonuna kadar özellikle okul öncesi öğretmenliği ile sınıf öğretmenliği bölümlerinde düşüşlerin olduğu görülmektedir. Öğrenciler başarı ve başarısızlıklarının temel nedeni olarak içsel veya dış nedenleri görebilirler. Eğer okul yaşantıları boyunca çabalarının karşılığında kendilerini başarılı olarak göremezler veya yeteneklerinin alanlarında başarılı olmaya yetmeyeceğine inanırlarsa öğretmenlik hayatları boyunca gerekli olan olumlu davranışları sergilemekte güçlük çekebilirler. Bu nedenle derslerinde ve sınavlarında yüklemelerinin olumlu olabilmesi için öğrencinin çabasını ve yeteneğini destekleyen uygulamaları kullanmak önem kazanmaktadır. Bu noktada ilköğretim öğretmenliği bölümündeki derslerde kullanılan yöntem ve tekniklerin, öğrencilerin olumlu öz-yeterlik algılarını, güdü, başarı veya başarısızlık yüklemelerini oluşturma açısından ne ölçüde etkili olduğunu, öğretmenlik alan derslerinin programlarının ayrıntılı biçimde incelenmesini gerekli kılmaktadır.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde öz-yeterlik ve yüklemelerin akademik başarı ile ilişkisi olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada öğretmen adayların akademik başarıları ele alınmamış sadece yükleme ve öz-yeterlikleri incelenmiştir. Bundan sonraki araştırmalarda akademik başarı ile öz-yeterlik ve yükleme ilişkisinin incelenmesi önerilebilir.

Daha önce yapılmış olan araştırmalarda öz-yeterliği yüksek öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve farklı öğretim yöntemlerini uygulama açısından kendilerini daha yeterli hissettikleri saptanmıştır. Bu yüzden öğretmen adaylarına farklı öğretim yöntem ve teknikleri öğretilmelidir. 4 yıllık süreç içinde hem nitel hem de nicel olarak incelenmesi gerekir. Kişisel gözlem ve görüşmelerin de araştırmaya katılması gerekir. Eğitim fakültelerindeki eğitimin niteliği ve kalitesini artırmak amacıyla bu konularla ilgili yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.Ü.(1998).Etkili Öğrenme ve Öğretme İzmir:Kanyılmaz Matbaası.İzmir.
- Bandura, A.(1997). Self-efficacy: The Exercise of Control. W.H. Freeman and Company, New York.
- Ağgül Yalçın, F. (2011). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bazı Değişkenlere Göre Öz-yeterlik İnançlarının İncelenmesi, *International Online Journal of Educational Sciences*,3(3),1046-1063.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11(2), 203-219.
- Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları.*Teacher Development*, 11(2), 203–219.
- Berkant, H. G. ve Ekici, G. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Düzeyleri ile Zekâ Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 113-132.
- Bıkmaz, H.F. (2004). Eğitimde Bireysel Farklılıklar. Nobel yayın no:627. Eğitim yayınları dizi
- Bong, M. (2004). Academic Motivation in Self-Efficacy, Task Value, Achievement Goal Orientations, and Attributional Beliefs, *The Journal of Educational Research*, 97(6), Contemporary Issues on Motivation, 287-297.
- Boruchovitch, E. (2004). *A Study of Causal Attributions for Success and Failure in Mathematics among Brazilian Student*, Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - Vol. 38, Num. 1 pp. 53-60.
- Bümen, N. T. (2009). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği. 18. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim, Selçuk, İzmir.
- Bümen, N. T. ve Özyayın, T. E. (2013). Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler. *Eğitim ve Bilim*, 38,(169),109-125.
- Cheng, P. Y., & Chiou, W. B. (2010). Achievement, attributions, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates 1, 2. *Psychological reports*, 106(1), 54-64.
- Corkett, J., Halt, B., Benevides, T. (2011). Student and teacher self-efficacy and the connection to reading and writing. *Canadian Journal of Education*, 34(1), 65-98.
- Çakıroğlu, J., Çakıroğlu, E. & Bone, W. J. (2005). Pre-service teacher self-efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of pre-service teachers in Turkey and the USA. *Science Educator*, 14(1), 31-40.

- Çakiroğlu, E. (2008). The teaching efficacy beliefs of pre-service teachers in the USA and Turkey, *Journal of Education for Teaching: International research and pedagogy*, 34(1),33-44.
- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G. ve Özcan, Ö. (2010). Fizik öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları: Cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarının etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(2), 449-466.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersini öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algı düzeyine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 98-110.
- Ekici, G. (2009). Biyoloji öğretmenlerinin laboratuvar kullanımı öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 25-35.
- Ekinci Vural, D. ve Hamurcu, H. (2008). Okul öncesi öğretmen adaylarının fen öğretimi dersine yönelik öz-yeterlik inançları ve görüşleri. *İlköğretim Online*, 7(2), 456-467.
- Erden, M. ve Akman, Y. (1997). *Eğitim psikolojisi (gelişim-öğrenme-öğretme)*, Ankara: Arkadaş Yayınevi, 4. Baskı
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*, Ankara: Alkım Yayınevi
- Gencer, A.S.ve Cakiroglu, J. (2007). Turkish preservice science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23 (5), 664-675.
- Gençtürk, A., Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 9,(3), 1037-1054.
- Gibson, A., Dembo, M., (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gökdağ ,M. (1997). Temel eğitim öğretmenleri ile öğrencilerin güdü düzeyleri ve öğrenci öğretmen özellikleri, *Nasıl Bir Eğitim Sistemi: Güncel Uygulamalar ve Geleceğe İlişkin Öneriler Sempozyumu, İzmir: 255-260.*
- Gredler, E. M. (1992). *Bernard Weiner's attribution theory, learning and instruction: theory into practice*, Second Edition, New York. N.Y: Macmillan Publishing Company
- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational healthy of schools. *The Elementary School Journal*, 93,356-372.
- Hsieh, P., and Kang, H. (2010). Attribution and self-efficacy and their interrelationship in the Korean EFL context. *Language Learning*, 60(3), 606-627.
- Isıksal, M., and E. Cakiroglu. (2005). Teacher efficacy and academic performance. *Academic Exchange Quarterly*, 9(4), 28-32.
- Izgar, H.ve Dilmaç, B., (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- Kasap, H. (1996). İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri Ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Kasap, H. (1997). Öğrenci Yüklemeleri ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim, 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, (Program Geliştirme-Öğretmen Yetiştirme-Yaygın Eğitim)4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 1, (Program Geliştirme-Öğretmen Yetiştirme-Yaygın Eğitim)*. Eskişehir: Eylül 1997, s.193-206.
- Lebedina-Manzoni, M. (2004). To what students attribute their academic success and unsuccess. *Education*, 124(4), 699.
- Lightbody, P., and Siann, G. (1996). Motivation and attribution at secondary school:The role of gender. *Educational Studies*, 22, 13-26
- McAuley, E., Wraith, S., & Duncan, T. E. (1991). Self-Efficacy, Perceptions of Success, and Intrinsic Motivation for Exercise1. *Journal of applied social psychology*, 21(2), 139-155.
- McClure, J., Meyer, L.H. , Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F.and Walkey, F. H. (2011). *Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement?*, Contemporary Educational Psychology 36,71-81.
- Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2),15-28.
- Oishi, S., & Sullivan, H. W. (2005). The mediating role of parental expectations in culture and wellbeing. *Journal of Personality*, 73, 1267-1294

- Önen, F; Muşlu Kaygısız. (2013). Prospective science teachers' self-efficacy beliefs about teaching science between 6-8 terms and the opinions on these beliefs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(4), 2449-2453.
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özkan, Ö., Tekkaya C. & Çakıroğlu J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz-yeterlik inançları. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde. Bildiriler Kitabı, Cilt II, 1300-1304.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Salanova, M., Martínez, I. M., and Lorens, S. (2012). Success breeds success, especially when self-efficacy is related with a causality internal attribution. *Estudios de Psicología*, 33, 151-165.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., Özden, B. (2013). Fen Bilgisi, Sosyal Bilimler ve Sınıf Öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 ,227-250.
- Saracaloğlu, A. S. ,Aydoğdu B. (2012), Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Kişilerarası Özyeterlik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi ,International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education ,1 ,2 ,21 ,2012 .
- Schunk, D. (1994). Self-regulation of self- efficacy and attributions in academic setting. Bulunduğu Eser: D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds). *Self- regulation of learning and performance*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale: New Jersey.
- Schunk, D. (2011). Learning Theories an educational perspective, (Eğitimsel bir bakışla Öğrenme Teorileri, Çeviri Ed. Muzaffer Şahin) 2. Basım, Nobel.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*,22(2),208-223.
- Senemoglu, N., Demirel, M., Yagci, E., ve Üstündağ, T. (2009). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inanç düzeyleri. *Humanity & Social Sciences Journal*. 4(2): 164-171.
- Sucuoğlu, H. (2003). *İşbirlikli öğrenmenin öğrencilerin yükleme, edim ve strateji kullanımı üzerindeki etkileri ve işbirlikli öğrenme gruplarındaki etkileşim örüntüleri*, (Yayınlanmamış Doktora Tezi) İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Taşkın Ekici, F., Ekici, E. (2014). Öğretmen adaylarının öğretmenlik az-yeterlik algılarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 2(3), 17-25.
- Tekkaya, C., Cakiroglu, J. and Ozkan, O. (2004). Turkish pre-service science teachers' understanding of science, and their confidence in teaching science. *Journal of Education for Teaching*, 30, 57–66.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Voyles, M., & Williams, A. (2004). Gender differences in attributions and behavior in a technology classroom. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 23(3), 233-256.
- Weiner, B. (1985). An attribution theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Weiner, B. (2010), *The development of an attribution-based theory of motivation:A history of ideas*, *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of educational psychology*,90(2), 202.
- Woolfolk, A. E. (2001). *Education psychology*, Eighth Edition, Allyn & Bacon.
- Yaman, S., Koray, Ö.C. ve Altunçekiç, A. (2004). Fen bilgisi öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi üzerine bir araştırma. *Türk Eğitim bilimleri Dergisi*, 2(3),355-364.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. ve Ekici, G. (2007) Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 253-259.
- Yurdabakan, İ. (2008). Eğitimde kullanılan ölçme araçlarının nitelikleri. Erkan, S. ve Gömlüksiz, M., (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (38-66) .Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.