Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Dergisi, 8(2), 2018, 255-274

www.ijocis.com

A Study on preservice teachers' academic self-efficacy

Gülçin Kezban Saracoğlu [*a]

[a] Gazi University, Faculty of Education, Ankara/Turkey

Article Info

DOI: 10.31704/ijocis.2018.012

Article History:
Received 22 November 2018
Revised 10 December 2018
Accepted 15 December 2018
Online 27 December 2018

Keywords:
Academic self-efficacy,
Preservice teacher,
Teacher training.

Article Type:
Research paper

Abstract

The aim of this study was to explore if there is a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions and their gender, fields of study in high school and departments at their university. The study was carried out through descriptive survey model, one of quantitative research models. The sample of the study consisted of 653 freshmen preservice teachers in the Faculty of Education at Gazi University. Convenience sampling method was used in the study. Percentage, frequency, arithmetic mean, standard deviation, Kruskal-Wallis and t test were used in the analysis of the data collected via "Academic Self-Efficacy Scale". Findings reveal that there is no significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy levels and their gender, fields of study in high school and departments at their university. Findings also indicate that preservice teachers' academic self-efficacy levels are in "partly sufficient" range.

Öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin incelenmesi

Makale Bilgisi

DOI: 10.31704/ijocis.2018.012

Makale Geçmişi:
Geliş 22 Kasım 2018
Düzeltme 10 Aralık 2018
Kabul 15 Aralık 2018
Çevrimiçi 27 Aralık 2018

Anahtar Kelimeler:
Akademik öz yeterlik,
Öğretmen adayı,
Öğretmen eğitimi.

Makale Türü:
Özgün Makale

Öz

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları cinsiyet, mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi birinci sınıfında öğrenim gören 653 lisans öğrencisi oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Veriler aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal-Wallis ve t testi analiz tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Bulgulara göre; öğretmen adaylarının akademik öz yeterliliğinin kısmen yeterli düzeyde olduğu; cinsiyet, mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir.

[*] **Author:** eroglu06@gmail.com **Orcid ID:** https://orcid.org/0000-0003-3282-9342

Introduction

One of the most important criteria of social development is the increase of knowledge and handing down this knowledge to future generations. In this sense, under today's circumstances where changes and developments in science and technology are rapid, the importance of education system is becoming more and more prominent in raising individuals who can adapt to these circumstances. The most significant component that determines the process of education system and the quality of service provided is the teacher. Thus, the quality of education also refers to quality of teachers. So, taking all the components of education into consideration, it is thought that the process of teacher training is of vital importance.

In teacher training, particularly in the early years of teacher education, it is mentioned that preservice teachers should be made aware of the fact that teaching is a job that requires expertise in this field (Şimşek, 2005); it is also mentioned that preservice teachers should be endeared to the job of teaching since it would not be right to expect loving teaching to happen naturally after starting this job (Yılman, 1987). Studies (Başbay, Ünver & Bümen, 2009; Duman & Yakar, 2017; Gömleksiz & Kan, 2012; Otluoğlu, 2002) reveal that preservice teachers, particularly during their preservice training, need to gain positive affective qualities toward teaching in addition to the required knowledge and skills. Among the positive affective qualities toward teaching as a job are being open to developments and innovations, loving human beings-students, being patient, being reliable, having high self-efficacy (Çelikten, Şanal & Yeni; 2005; Özkan & Arslantaş, 2013) and many others.

Self-efficacy, which is one of the important components of affective qualities, is a concept frequently dealt with in educational research. Tschannen-Moran and Hoy (2001) maintain that teachers' self-efficacy perceptions affect students' success, motivation and development of their self-efficacy perceptions. Likewise, Pajares (1996) emphasizes that one of the leading perceptions which influence teachers' vocational success and productivity is self-efficacy perception. On the other hand, Azar (2010) puts forth that preservice teachers' self-efficacy perceptions start in the preservice training process and develop and are shaped in line with their experiences in the teaching process.

The origin of the concept "self-efficacy'" goes back to Bandura's (1977) Social Learning Theory (Social Cognitive Theory) and this concept is defined as "one's belief in his/her own capacity in order to enhance his/her knowledge and skills to the targeted level". Schunk (1991) defines self-efficacy as the most important precursor of individual's behaviors. It is also pointed out that individual's self-efficacy is desired to be high and that those with high self-efficacy beliefs, be them learners or teachers, do not fear of being unsuccessful and are determined to cope with obstacles (Güven & Baltaoğlu, 2017). Teachers' self-efficacy perceptions that are reflected in classroom activities have a very important influence on providing quality teaching (Ashton, 1984; Lortie, 1975; Tobin, Tippin & Gallard 1994; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wolfolk & Hoy, 1990). As Brousseau, Book and Byers (1988) explain, it is necessary to bear in mind that teachers' and preservice teachers' vocational self-efficacy perceptions and ideas that are formed throughout their educational lives are influenced by teacher training institutions. The concept "self-efficacy" is usually referred to in different dimensions such as "general self-efficacy", "teacher self-efficacy", "emotional self-efficacy", "social self-efficacy" while the concept "academic self-efficacy" is regarded as a different dimension of self-efficacy, which is prevalent at all levels of academic life (Bandura, 1997; Ekici, 2012).

Schunk (1991) defines academic self-efficacy as individuals' beliefs in being able to perform the assigned academic tasks successfully at certain levels. Similarly, academic self-efficacy is defined by Zimmerman (1995) as student's belief in his/her ability to accomplish an academic task. In many studies in literature, academic self-efficacy is also defined as student's self-confidence in the learning process, his/her being more persistent in the time of studying, ability to use different learning strategies, capacity to organize his/her performance effectively (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Joo, Bong & Choi, 2000). Bandura (1993) maintains that students with high academic self-efficacy do not see the problems as a threat but as difficulties to cope with and master. Bandura (1993) also states that students with high academic self-efficacy set goals to cope with difficulties and they stick to their academic goals. It is stated that students with high self-efficacy are more successful in exams, show higher performance and resistance to cope with problems, set higher goals while students with low academic self-efficacy make less effort to solve problems (Lent, Broun & Larkin, 1984). It is known that academic self-efficacy not only affects learning and learning performance, but it also expresses students' various abilities such as self-assessment and self-control (Zimmerman & Martinez-Pons, 1998). Studies emphasize that affective factors as well as cognitive factors are influential in students' academic success and that academic self-efficacy has a significant place in affective factors (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 2003; Thompon & Mintzes, 2002).

Therefore, it is suggested that taking self-efficacy levels into consideration when organizing educational and teaching activities and applying the programs is of great significance in qualified teacher training in order for preservice teachers to maintain a quality pre-service training process (Aydın, 2010; Chemers, Hu & Garcia, 2001;). Academic self-efficacy can be regarded as one of the most important factors that will lead the preservice teachers to vocational success because it is very hard for an individual who has low self-efficacy perception to be successful. In this respect, it could be maintained that doing research on preservice teachers' views of their academic self-efficacy is important not only for themselves but also for their students since these preservice teachers will be involved in the future education system (Terzi & Tezci, 2007; Ünlü, 2011). There is a need for further research in order for preservice teachers to have a more positive attitude towards teaching as a job, to feel more sufficient in their jobs, and for their academic self-efficacy levels to be defined and improved. Although there seems to be quite many studies on self-efficacy in the faculty of education (Akbulut, 2006; Çakır, 2005; Çakır, Kan & Sümbül, 2006; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Chemers, Hu & Garcia, 2001; Ekici, 2008; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Oğuz & Topkaya, 2008; Özdemir, 2008; Pajares, 1996; Phan 2012), it is noteworthy that the number of studies on academic self-efficacy is low. For example, Aktaş (2017) conducted a research on the relationship between theology students' academic motivation levels and their academic self-efficacy. In another study, academic motivations and academic self-efficacy levels of preservice teachers of physical education were examined in terms of some variables (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014). Reading anxieties and academic self-efficacy beliefs of secondary school students were examined in terms of different variables in another study (Arslan, 2017). Therefore, it is suggested that the results of this study will contribute to evaluation of the efficiency of teacher training institutions.

Aim of the Study

The aim of this study is to examine preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of variables such as gender, field of study in high school and department at the university. In line with this aim, answers were sought for the following questions:

1. Is there a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of gender?
2. Is there a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of field of study in high school?
3. Is there a significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of their departments at the university?

Method

Model of the Study

This study was carried out through survey model in which data were collected in order to find out certain characteristics of a group and the collected data are described within their own conditions (Karasar, 2005).

Population and Sample

Population of the study consisted of 1272 freshmen students from six departments of Gazi Faculty of Education in Gazi University in spring semester of 2017-2018 academic year. Convenience sampling method was applied in the study. Convenience sampling removes the restrictions in time, money and work force; it enables to reach the sampling easily and perform an application (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). The reason for the researcher to choose this sampling type is that she teaches professional teaching knowledge in the faculty where she works at the same time. Thus, data were collected from the departments of Fine Arts Education, Maths and Science Education, Turkish Language and Social Sciences Education, Primary Education, Special Education and Foreign Languages Education. A total of 637 freshmen preservice teachers from these departments were conducted a questionnaire. 47 questionnaires were excluded from the study because of various reasons (blank items, missing information in personal details, etc.). 297 of 1272 freshmen students need to be taken as the sample of the study regarding ± 5.00% margin of error (Krejcie & Morgan, 1970). So, 653 participants of the study would well represent the population of the study. Demographic details of the preservice teachers in the sample of the study are given in Table 1.

Table 1.
Demographic Details of the Preservice Teachers.

Variable		f	%
Gender	Female	498	76.30
	Male	155	23.70
	Total	653	100
Field of Study in High School	Turkish Language-Maths	162	24.80
	Science-Maths	228	34.90
	Social Sciences	263	40.30
	Total	653	100
Department at University	Fine Arts Education	72	11.00
	Maths and Science Education	179	27.40
	Turkish Language and Social Sciences Education	114	17.50
	Primary Education	119	18.20
	Special Education	83	12.70
	Foreign Languages Education	86	13.20
	Total	653	100.00

Of the preservice teachers participating in this study 498 (76.30%) were female, 155 (23.70%) were male; 162 (24.80%) studied Turkish Language and Maths, 228 (34.90%) Science and Maths, 263 (40.30%) Social Sciences in High School. 72 (11,00%) now study Fine Arts Education, 179 (27.40%) Maths and Science Education, 114 (17.50%) Turkish Language and Social Sciences Education, 119 (18.20%) Primary Education, 83 (12.70%) Special Education and 86 (13.20%) Foreign Languages Education at their university.

Data Collection Tools

The data collection tool used in this study had two parts. In the first part preservice teachers were asked about their personal details. The second part included "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Owen and Froman (1988) and adapted into Turkish by Ekici (2012). Adaptation of the scale into Turkish was done with the students of Faculty of Education. Therefore, it was found acceptable for the scale to be applied to the students studying in the Faculty of Education. Five point Likert scale consisted of 33 items and three sub-dimensions. The items in the scale were classified depending on the degree of agreement, 1 being "Very little", 2 "Little", 3 "Partly agree", 4 "Agree", 5 "Strongly agree". Limits between the items are as follows:

1 Very little 1.00 – 1.80
2 Little 1.81 – 2.60
3 Partly agree 2.61 – 3.40
4 Agree 3.41 – 4.20
5 Strongly agree 4.21 – 5.00

The minimum point to be taken form the scale is 33 whereas the highest is 165. In the adaptation study made by Ekici (2012), in the context of validity study of the original scale, confirmatory factor analysis and varimax technique has been used. At the end of the varimax rotation a total of three factors the eigen value of which were 6,951,3,478 and 1,280 has come out. After the analysis a 33 item scale which explained the 45.8% of the total variance. The Cronbach Alpha reliability coefficient for the whole scale was determined as .86 (Ekici, 2012).

Analysis of the Data

In the process of analyzing the collected data, firstly, whether the data had normal distribution or not was tested. To this end, central distribution, coefficient and kurtosis values were examined on the distribution of total number that was taken for the factors forming the scale. Also, Kolmogorov-Smirnov test was used. Thus, it was found that the score of the academic self-efficacy scale had normal distribution. In addition, homogeneity of variances of the measurements was examined through Levene F test. In the analysis of the data depending on the sub-problem, percentages, frequencies, arithmetic means, standard deviation, Kruskal Wallis and t test analyzes were employed. While comparisons regarding the total score of academic self-efficacy scale in terms of gender were made via t test, comparisons regarding the total score of academic self-efficacy scale in terms of the variables of field of study in high school and department at university were made via Kruskall Wallis H

test, which is the nonparametric counterpart of one-way analysis of variance (ANOVA). In testing the significance of the differences, the level of significance was accepted as .05.

Results

Findings Regarding Preservice Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Gender

In order to compare preservice teachers' self-efficacy in terms of gender, normality of the distributions was tested first, and according to Kolmogorov Smirnov test results the distributions were found normal (K-Sfemale=.04; p=.06>.05; K-Smale=.05; p=.20>.05). Moreover, homogeneity of the variances of the measurements were examined via Levene test, and it was found that the requirement of homogeneity of the variances was met (F= 2.344, p<005). Accordingly, t test for independent samples, which is a parametric test, was applied in order to compare the total score means of teacher trainers' academic self-efficacy perceptions in terms of gender. The results are shown in Table 2.

Table 2.

Preservice teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Gender.

Gender	N	$\overline{X}$	S	sd	t	P
Female	498	3.22	.57	651	-1.10	.27
Male	155	3.28	.51			

The results revealed that there is no significant difference between score means in terms of gender (t (651) = -1.10, p>.05). It was observed that score means of female and male preservice teachers' academic self-efficacy perceptions are very close to each other (3.22 and 3.28) and they are in "partly agree" range. In other words, it could be maintained that preservice teachers' academic self-efficacy perceptions do not differ in terms of gender.

Findings Regarding Preservice Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Fields of Study in High School

Normality of the distributions was tested in order to compare total score means in the scale for preservice teachers' academic self-efficacy in terms of their fields of study in high school. Kolmogorov Smirnov test results revealed that the distributions were normal (K-STM=.06; p=.20>.05; K-SSM=.05; p=.20>.05; K-S SocialSci=.04; p=.20>.05). Kruskal Wallis H. test was applied (p<.05) since variances were not homogeneous (degree of freedom of Levene test value: 2-650) although normality of distributions was provided according to the results of analysis. The data are shown in Table 3.

Table 3.

Preservice teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Fields of Study in High School.

Field of Study	N	Mean Rank	sd	x^2	P
Turkish-Maths	162	323.93	2	.34	.84
Science-Maths	228	332.90			
Social Sciences	263	323.78			

Results of the analysis reveal that there is no statistically significant difference between the total scores of preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of their fields of study in high school (p>.05). In other words, it could be stated that fields of study in high school do not influence teacher trainers' academic self-efficacy perceptions.

Table 4 shows that there is no statistically significant difference between total scores of teacher trainers' academic self-efficacy perceptions in terms of their departments ("x" ^"2" =9.49; p>.05). In other words, it might be suggested that preservice teachers' academic self-efficacy perceptions are similar in terms of their departments at university. When median values of the departments were examined, it was found out as: M (Fine Arts Education) = 3.40; M (Maths and Science Education) = 3.27; M (Turkish Language and Social Sciences Education) = 3,22; M (Primary Education) = 2.27; M (Special Education) = 3.18; M (Foreign Languages Education) = 3,24. When median values of preservice teachers were examined, it was seen that the scores were very close to each other and they were in "partly agree" range.

Findings regarding Preservice Teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Departments

In order to compare total score means in the scale for teacher trainers' academic self-efficacy in terms of their departments, first the normality of the distributions was tested. Kolmogorov Smirnov test results revealed that distributions were normal ($K\text{-}S_{FineArts}$=.09; p=.20>.05; $K\text{-}S_{Maths\text{-}Science\ Edu.}$=.05; p=.20>.05); $K\text{-}S_{Turkish\text{-}SocialSci\ Edu.}$=.07; p=.20>.05); $K\text{-}S_{PrimaryEducation}$=.07; p=.20>.05); $K\text{-}S_{SpecialEducation}$=.06; p=.20>.05); $K\text{-}S_{ForeignLang.Edu}$=.06; p=.20>.05).

Table 4.

Preservice teachers' Academic Self-Efficacy Perceptions in terms of Their Departments.

Departments	N	Mean Rank	sd	$.x^2$	p
Fine Arts Education	72	376.01	5	9.49	.09
Maths and Science Education	179	340.03			
Turkish Language and Social Sciences Education	114	309.76			
Primary Education	119	320.76			
Special Education	83	293.31			
Foreign Languages Education	86	322.84			

Table 4 shows that there is no statistically significant difference between total scores of teacher trainers' academic self-efficacy perceptions in terms of their departments ("x" ^"2" =9.49; p>.05). In other words, it might be suggested that teacher candidates' academic self-efficacy perceptions are similar in terms of their departments at university. When median values of the departments were examined, it was found out as: M (Fine Arts Education) = 3.40; M (Maths and Science Education) = 3.27; M (Turkish Language and Social Sciences Education) = 3.22; M (Primary Education) = 2.27; M (Special Education) = 3.18; M (Foreign Languages Education) = 3.24. When median values of teacher candidates were examined, it was seen that the scores were very close to each other and they were in "partly agree" range.

Discussion, Conclusion and Implications

In this study it was found that there is no significant difference between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions and gender variable. Most studies in literature support this finding (Aktaş, 2017; Alemdağ, 2015; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Arslan, 2017; Choi, 2005; Çevik, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu, 2017; Ekici, 2008; Friedman & Kass, 2002; Friedman, 2003; Gençtürk & Memiş, 2010; Güldü, 2015; Güvenç, 2011; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güzel, 2017; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Oğuz, 2012; Saracaloglu, Yenice & Özden, 2013; Tschannen-Moran & Woolfok Hoy, 2007). For example, in their study which was carried out with students studying Computer and Educational Technologies; Çuhadar, Gündüz and Tanyeri (2013) found that there was no significant difference between students' academic self-efficacy perceptions in terms of gender variable. Likewise, the results of Eroğlu, Yıldırım and Şahan's study (2017) revealed that there was no significant difference between students' academic self-efficacy levels in terms of gender variable. Tunca and Alkın-Şahin's study (2014) revealed that female and male preservice teachers regarded themselves to be at the same level in terms of their academic self-efficacy beliefs.

There are studies which support the findings of this research is available (Biricik, 2015; Güven & Baltaoğlu, 2017; Pekdemir, 2015; Satıcı, 2013; Yağcı & Aksoy, 2015; Yılmaz, Yılmaz & Turk, 2010; Usher and Pajares, 2008). Some studies reveal that female preservice teachers' academic self-efficacy perceptions were at higher degrees than those of male preservice teachers (Aktas, 2017; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Çevik, 2011; Koç & Arslan, 2017) while some other studies revealed that male preservice teachers' academic self-efficacy perceptions were at higher degrees than those of female preservice teachers (Bleicher, 2004; Demirtaş, Cömert & Ozer, 2011; Durdukoca, 2010; Morgil, Seçken & Yücel, 2004). The result which reveals that there is no significant difference between teacher trainers in terms of gender variable could be regarded as a positive one when the fact that academic self-efficacy belief needs to be gained by both genders alike is taken into consideration.

Results of the study revealed that preservice teachers' academic self-efficacy perceptions did not differ in terms of their fields of study in high school. In literature, there are some studies that found no significant differences between preservice teachers' academic self-efficacy perceptions in terms of their fields of study in high school (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013). One of these studies is on general self-efficacy, the other is on self-efficacy in Science teaching. On the other hand, there are many studies which do not support the results of this study (Alemdağ et al., 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005;

Biricik, 2015; Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Demir, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Gürbüztürk & Sad, 2009; Koçer, 2014; Oğuz, 2012; Pekel, 2016; Yağcı & Aksoy, 2015). This finding of the study is similar to that of another study carried out in 2013 (Saracoğlu, Yenice & Özden. However, that study is on general self-efficacy perception. On the other hand, Altunçekiç, Yaman and Koray (2005) carried out their study on self-efficacy belief in Science teaching. Yet, this study is on academic self-efficacy. So, it could be suggested that their findings do not overlap with this study.

A study conducted in 2011 revealed that preservice teachers' self-efficacy perceptions differed significantly in terms of their fields of study in high school (Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011). The study also highlighted that the difference was in favor of preservice teachers who studied social sciences in high school while it was to the detriment of those who studied science. Similarly, Çakır, Kan and Sünbül's study (2006) showed that self-efficacy perceptions of preservice teachers who studied social sciences in high school were higher than those who studied science and maths.

In this study, when preservice teachers' self-efficacy perceptions were examined in terms of their departments it was found out that there was no statistically significant difference. Thus, it could be stated that the department variable does not influence academic self-efficacy belief. There are studies the results of which overlap with this study (Çubukçu & Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış, Demirbaş & Ertugrul, 2013; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017; Güven & Baltaoğlu,2017; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Oğuz, 2009; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013). Eroğlu, Yıldırım and Şahan (2017) found in their study that there was no significant difference between the self-efficacy levels of students studying in the Faculty of Physical Education in terms of department variable. Likewise, Saracoğlu, Yenice and Özden's study (2013) revealed that there was no statistically significant difference between the self-efficacy perceptions sub-dimension and total scores of preservice teachers studying Science Education, Social Sciences Education and Primary Education in terms of their departments.

Looking at the results of this study, it could be stated that the variable of field of study in high school does not influence academic self-efficacy belief. One reason for this could be that participants are yet freshmen in the Faculty of Education. Besides, it could be suggested that experiences and outcomes gained by preservice teachers throughout their undergraduate years may well contribute positively to their academic self-efficacy. Another reason why there was no difference between the two variables could be that participants preferred teaching as an occupation regardless of their fields of study in high school.

In this study, when preservice teachers' self-efficacy perceptions were examined in terms of their departments, it was found out that there was no statistically significant difference. Thus, it could be maintained that the department variable does not influence academic self-efficacy beliefs. There are studies the results of which overlap with this study (Çubukçu & Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Eroglu, Yıldırım & Şahan, 2017; Güven & Baltaoglu,2017; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Oguz, 2009; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013). Eroğlu, Yıldırım and Şahan (2017) found in their study that there was no significant difference between the self-efficacy levels of students studying in the Faculty of Physical Education in terms of department variable. Likewise, Saracoğlu, Yenice and Özden's study (2013) revealed that there was no statistically significant difference between the self-efficacy perceptions sub-dimension and total scores of preservice teachers studying Science Education, Social Sciences Education and Primary Education in terms of their departments.

Literature review of relevant studies indicate that there are quite a lot of studies in which researchers found significant difference between preservice teachers' self-efficacy perceptions in terms of their departments as variables (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Biricik, 2015; Gençtürk & Memiş, 2010; Demirtas, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu 2017; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güvenç, 2011; Tabancalı & Çelik, 2013). Özgül and Diker's study (2017) revealed that there were significant differences between preservice teachers' social status scores, sub-dimension of academic self-efficacy, and their departments. This difference was indicated to be between the departments of Physical Education and Sports Management. In their study carried out in all departments of Faculty of Education at İnönü University, Demirtaş, Cömert and Özer (2011) stated that self-efficacy perceptions differed significantly in terms of departments. Their study also revealed that students studying Turkish Language, Art and Computer Education had the highest mean rank in "Participation" sub-dimension; students studying Music, Art and Social Sciences Education had the highest mean rank in "Management" sub-dimension; in "Total" scores, on the other hand, students studying Turkish Language, Social Sciences, Music and Art Education had the highest mean rank. It could be inferred from the literature review that the difference between the findings of the studies which revealed significant difference in terms of department variable and those of this study may result from the

difference between students' departments. For example, Özgül and Diker (2017) carried out their study with students doing their Master's in Physical Education and Sports program at the Institute of Health Sciences.
Another reason could be the differences in class levels. Participants of Özgül and Diker's study (2017) were postgraduate candidates and participants of Demirtaş, Cömert and Özer' study (2011) were senior students at the Faculty of Education. On the other hand, sample of this study includes freshmen students at the Faculty of Education. Thus, this might be the cause of differences between the findings of relevant studies and those of this study.

It was found out in this study that preservice teachers' academic self-efficacy levels are in "partly sufficient" range. In other words, the study revealed that preservice teachers have academic self-efficacy at a medium level. However, academic self-efficacy levels of preservice teachers, who are volunteered to become teachers, are expected to be higher (Akbay & Gizir, 2010; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007). In literature there are studies which support this finding (Güven & Baltaoğlu, 2017; Güvenç, 2011; Güzel, 2017; Uysal & Kösemen, 2013) as well those which do not (Özdemir, 2008, Yeşilyurt, 2013). The fact that this study was carried out with freshmen students in the Faculty of Education could be a reason for academic self-efficacy levels not being within the expected range yet. Hence, Orhan and Akkoyunlu (2003) found in their study that as high school students' ages increase, their self-efficacy perceptions get higher.
In addition, unfavorable experiences that preservice teachers have throughout their studies may well have an adverse effect on their self-efficacy perceptions. Relevant studies in literature revealed that academic self-efficacy levels were usually high. Oğuz (2012) found in his study that academic self-efficacy perceptions of primary school preservice teachers were at high levels. Similarly, Yılmaz, Gürçay and Ekici's study (2007) revealed that academic self-efficacy levels of university students were at high levels. Still another study carried out by Yalmancı and Aydın (2014) showed that self-efficacy levels of science preservice teachers were at high levels.

In conclusion, findings of the studies indicate that there is no significant difference between self-efficacy levels of students studying at the Faculty of Education in terms of gender, their fields of study in high school and their departments at university. Findings also show that self-efficacy levels of these students are partly sufficient. Hidden curriculum could be applied to preservice teachers in order to enhance the development of their self-efficacy. Besides, it is maintained that more practice could be included in preservice teachers' specialized field courses and pedagogical courses hand in hand with theory in order to support the development of their self-efficacy. Teaching with such well-balanced curriculum throughout the process of education is believed to be effective. Studies aiming to identify lecturers' self-efficacy could be planned and carried out. Qualitative research could be carried out in order to thoroughly examine the finding that preservice teachers' self-efficacy perceptions are in "partly sufficient" range. In addition, longitudinal studies could be conducted in order to monitor preservice teachers throughout their university lives.

Acknowledgement

This study was presented at the 6th International Curriculum and Instruction Congress in Kars/Turkey (11-13 October 2018).

TÜRKÇE SÜRÜM

Giriş

Toplumsal gelişmenin en önemli kriterlerinden biri, bilgi birikiminin artması ve bu birikimin gelecek nesillere kazandırılmasıdır. Bilim ve teknolojideki değişim ve gelişmelerin oldukça hızlı ilerlediği günümüz koşullarında, bu duruma uyum sağlayacak bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim sisteminin önemi giderek artmaktadır. Eğitim sisteminin işleyişini ve verilen hizmetin niteliğini belirleyen en önemli öğe ise öğretmendir. Dolayısıyla eğitim kalitesi denildiğinde öğretmen kalitesi akla gelmektedir. Bu nedenle eğitimin bütün bileşenleri dikkate alındığında öğretmen yetiştirme sürecinin hayati bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olduğu bilincinin kazandırılması (Şimşek, 2005) ve meslek sevgisinin aşılanmasının hizmet öncesi eğitim sürecinin ilk yıllarından itibaren başlaması gerektiği, zira bu gelişimlerin sonradan oluşacağını beklemenin ciddi bir yanılgı olduğu Yılman (1987) tarafından dile getirilmektedir. Öğretmen adaylarına eğitim süreci içinde öğretmenliğe yönelik sadece bilgi ve beceri değil aynı zamanda duyuşsal özelliklerin kazandırılması gerektiği birçok çalışmada (Başbay, Ünver & Bümen, 2009; Duman & Yakar, 2017; Gömleksiz & Kan, 2012; Otluoğlu, 2002) vurgulanmaktadır. Öğretmenlik mesleğine yönelik duyuşsal özellik olarak; gelişme ve yeniliklere açık olmak, insanı-öğrenciyi sevmek, sabırlı olmak, güvenilir olmak, öz yeterliği yüksek olmak (Çelikten, Şanal & Yeni; 2005; Özkan & Arslantaş, 2013) gibi daha pek çok özelliği sıralamak mümkündür.

"Öz yeterlik" kavramı eğitim araştırmalarında sıkça ele alınmakta ve duyuşsal özelliğin önemli öğelerinden biri olarak görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki başarıları ve verimliliğini artırmada öz yeterlik algılarının önemli olduğu (Pajares, 1996), ne kadar yüksek öz yeterlik algısına sahip ise; onların yetiştireceği öğrencilerin başarısı, güdülenmesi ve öz yeterlik algılarının gelişmesinin de o kadar etkili olacağı, Tschannen-Moran ve Hoy'un (2001) savunduğu görüşler arasında yer almaktadır. Azar (2010) öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının, hizmet öncesi eğitim sürecinde başlayıp öğretim süreci içerisinde yaşadığı deneyimlerle geliştiğini ve şekillendiğini vurgulamaktadır.

Öz yeterlik kavramı Bandura'nın (1977) "Sosyal Öğrenme Kuramı" teorisine dayanmakta; "kişinin bilgisini ve becerilerini hedeflediği düzeye ulaştırmak için kendi öğrenebilme yeteneğine olan inancı" şeklinde tanımlanmaktadır. Schunk (1991) öz yeterliliği bireyin davranışlarının en önemli yordayıcısı olarak adlandırmaktadır. Öğretmen veya öğretmen adaylarının yüksek öz yeterlik algısına sahip olması, onların başarısızlıktan korkmadıklarını ve karşılaşabilecekleri zorluklarla baş etmede kararlı davrandıklarını göstermektedir (Güven & Baltaoğlu, 2017). Nitelikli bir öğrenme-öğretme ortamının yaratılmasında en önemli etki öğretmenin öz yeterlik algısıdır (Ashton, 1984; Lortie, 1975; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Wolfolk & Hoy, 1990; Tobin, Tippin & Gallard, 1994). Eğitimcilerin meslekleri ile ilgili öz yeterlik algılarını geliştirme konusunda eğitim gördükleri kurumlardan etkilendikleri yapılan araştırmalarda kanıtlanmıştır (Brousseau, Book & Byers, 1988). Öz yeterlik kavramı, "genel öz yeterlik", "öğretmen öz yeterliği", "duygusal öz yeterlik", "sosyal öz yeterlik" gibi farklı boyutlarda ele alınmakla birlikte bireyin eğitim hayatının her boyutunda (bilgi, beceri ve tutum gibi) etkili olduğu belirlenen "akademik öz yeterlik" kavramı da öz yeterliğin farklı bir boyutu olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1997; Ekici, 2012).

Schunk (1991) akademik öz yeterlik kavramını, bireylerin belirlenen akademik görevleri belirlenmiş seviyelerde başarıyla uygulayabilmelerine ilişkin inançları olarak ifade edilmiştir. Benzer bir tanım ise Zimmerman (1995) tarafından "öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancı" olarak yapılmıştır. Alan yazında yapılan birçok çalışmada akademik öz yeterlik öğrencinin öğrenme sürecinde kendine güvenmesi, öğrenebilmek için çalışma süresinde daha ısrarlı olması, farklı öğrenme stratejilerini kullanabilmesi ve kendi performansını düzenleme kapasitesi olarak da tanımlanmaktadır (Chemers, Hu & Garcia, 2001; Joo, Bong & Choi, 2000). Bandura (1993) yüksek akademik öz yeterliliğe sahip öğrencilerin sorunları tehdit gibi değil, ustalaşması gereken zorluklar olarak gördüklerini ve zorluklarla başa çıkmak için hedefler koyduklarını, belirledikleri akademik hedeflere bağlı olduklarını ifade etmektedir. Yüksek akademik öz yeterlik inancına sahip öğrencilerin sınavlarda daha başarılı oldukları, problemlerle baş edebilmek için daha yüksek performans ve direnç gösterdikleri, daha yüksek hedef belirledikleri ancak düşük akademik öz yeterlik algısına sahip öğrencilerin ise sorun çözmek için daha az çaba sergiledikleri belirtilmektedir (Lent, Broun & Larkin, 1984). Akademik öz yeterliliğin sadece öğrenmeyi ve öğrenme performansını etkilemekle kalmadığı, öğrencilerin kendi

kendini denetleme, öz değerlendirme gibi çeşitli yeteneklerini de ifade ettiği bilinmektedir (Zimmerman & Martinez-Pons, 1988).

Araştırmalar öğrencilerin akademik açıdan başarılı olabilmelerinde bilişsel faktörlerle birlikte duyuşsal faktörlerin de etkili olduğunu; akademik öz yeterliliğin ise duyuşsal faktörler arasında önemli bir yere sahip olduğunu (Alsop & Watts, 2000; Duit & Treagust, 2003; Thompon & Mintzes, 2002) vurgulamaktadır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sürecini nitelikli sürdürebilmeleri için eğitim-öğretim etkinlikleri planlanırken ve uygulanırken akademik öz yeterliğin bilinmesinin nitelikli öğretmen yetiştirmede oldukça önemli olduğu (Aydın, 2010; Chemers, Hu & Garcia, 2001) düşünülmektedir. Meslek yaşamında öğretmen adayını başarıya taşıyabilecek etkili öğeler arasında akademik öz yeterlikten söz etmek mümkündür. Çünkü kendi akademik öz yeterlik algısı düşük olan bireyin başarıya ulaşması oldukça zordur. Bu noktadan hareketle geleceğin öğretmenlerinin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi sadece kendileri için değil, yetiştirecekleri öğrenciler için de oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazında, özellikle eğitim fakültelerinde öz yeterlikle ilgili pek çok araştırmanın bulunmasına rağmen (Akbulut, 2006; Çakır, 2005; Chemers, Hu & Garcia, 2001; Çapri & Çelikkaleli, 2008; Ekici, 2008; Morgil, Seçken & Yücel, 2004; Oğuz & Topkaya, 2008; Özdemir, 2008; Pajares, 1996; Phan, 2012) akademik öz yeterliliğe yönelik araştırmaların az olduğu görülmektedir. Örneğin Aktaş (2017)İlahiyat fakültesi öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri ile akademik öz yeterlik ilişkisini araştırmıştır. Bir başka çalışmada ise Beden Eğitimi öğretmen adaylarının akademik motivasyonları ve akademik öz yeterlikleri bazı değişkenler dikkate alınarak incelenmiştir (Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi bir başka çalışma (Arslan, 2017) olarak alan yazında yer almaktadır. Bu araştırma sonuçlarının öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin etkililiğini değerlendirme boyutunda katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada; öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları cinsiyet, mezun oldukları alan ve öğrenim gördükleri bölümler arasında anlamlı fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise alan türüne göre akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamak için tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı sağlayan bir araştırma yöntemidir. Araştırmaya konu olan birey, konu, nesne vb. kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2015).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 öğretim yılı bahar döneminde, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi'nin 6 bölümünde ve birinci sınıfında okuyan 1272 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemi belirlemede 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, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2016). Bu çalışmada araştırmacının bu örnekleme türünü seçmesinin nedeni görev yaptığı fakültede aynı zamanda öğretmenlik bilgisi derslerini yürütüyor olmasıdır. Buna göre Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Temel Eğitim Bölümü, Özel Eğitim Bölümü ve Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde veriler toplanmıştır. Bu bölümlerde öğrenim gören toplam 650 birinci sınıf öğretmen adayına anket uygulanmış, 47 anket çeşitli sebeplerle (boş madde, kişisel bilgilerdeki eksiklikler vb.) çalışma kapsamı dışında bırakılmıştır. Bu doğrultuda 653 öğretmen adayı bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Yukarıda belirtilen toplam 1272 birinci sınıf öğrencisinin ± % 5 hata payına göre 297'sininörnekleme alınması gerekmektedir (Krejcie & Morgan, 1970). Dolayısıyla araştırmaya

katılan 653 kişi araştırma evrenini temsil edebilecek orandadır. Örneklemde yer alan öğretmen adaylarının demografik özellikleri Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Demografik Özellikleri.

Değişken		f	%
Cinsiyet	Kadın	498	76,30
	Erkek	155	23,70
	Toplam	653	100
Mezun Oldukları Alan Türü	Türkçe-Matematik	162	24,80
	Fen- Matematik	228	34,90
	Sosyal	263	40,30
	Toplam	653	100
Öğrenim Gördükleri Bölümler	Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	72	11,00
	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	179	27,40
	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	114	17,50
	Temel Eğitim Bölümü	119	18,20
	Özel Eğitim Bölümü	83	12,70
	Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	86	13,20
	Toplam	653	100

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 498'i (%76.30) kadın, 155'i (%23.70) erkektir. Öğretmen adaylarının 162'si (%24.80) Türkçe-Matematik, 228'i (%34.90) Fen-Matematik ve 263'ü (%40.30) sosyal alanlardan mezun öğrencilerdir. Öğretmen adaylarının 72'si (%11.00) Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, 179'u (%27.40) Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, 114'ü (%17.50) Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, 119'u (%18.20) Temel Eğitim Bölümü, 83'ü (%12.70) Özel Eğitim Bölümü ve 86'sı (%13.20) Yabancı Dil Eğitimi Bölümünde öğrenim görmektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmen adaylarına ait kişisel bilgiler sorulmuştur. İkinci bölümde Ekici'nin (2012) Türkçeye uyarladığı, Owen ve Froman'a (1988) ait "Akademik Öz yeterlik Ölçeği" yer almıştır. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması eğitim fakültesi öğrencileri ile yapılmıştır. Bu nedenle ölçeğin yine eğitim fakültesi öğrencilerine uygulanması uygun görülmüştür. Ölçekte 33 madde oluşmaktadır. Ölçekteki maddelere öğretmen adaylarının katılma dereceleri 1 "oldukça az", 2 "az", 3 "kısmen fazla", 4 "fazla", 5 "oldukça fazla" şeklinde sınıflandırılmıştır. Maddeler arasındaki sınır aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1 Oldukça az 1,00 – 1,80
2 Az 1,81 – 2,60
3 Kısmen fazla 2,61 – 3,40
4 Fazla 3,41 – 4,20
5 Oldukça fazla 4,21 – 5,00

Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Ekici (2012) tarafından yapılan uyarlama çalışmasında, orijinal ölçeğin geçerlik çalışmaları kapsamında doğrulayıcı faktör analizi ve dik döndürme (varimax) tekniği kullanılmıştır. Varimax döndürme işlemi sonucunda eigen değeri 6,951,3,478 ve 1.280 olan toplam üç faktör ortaya çıkmıştır. Analiz sonucunda toplam varyansın % 45.80'ini açıklayan 33 maddelik ölçek elde edilmiştir. Ölçeğin bütününe yönelik Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı. 86 olarak tespit edilmiştir (Ekici, 2012).

Verilerin Çözümlenmesi

Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sürecinde, öncelikle verilerin normal dağılım gösterip göstermediği test edilmiştir. Bu temelde; ölçeği oluşturan faktörler için alınan toplam puanın dağılımı üzerinde merkezi dağılım, çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş, ayrıca Kolmogorov-Smirnov Testinden yararlanılmıştır. Buna göre akademik öz yeterlik ölçeği puanının normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Ayrıca ölçümlerin varyansları homojenliği de Levene F testi ile incelenmiştir. Alt problemlere bağlı olarak verilerin çözümlenmesinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, standart sapma, Kruskal-Wallis ve t testi analizi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre Akademik Öz yeterlik Ölçeği toplam puanına ilişkin karşılaştırmalar t

testi ile yapılırken, mezun olunan alan ve öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre Akademik Öz yeterlik Ölçeği toplam puanlarına ilişkin karşılaştırmalar tek yönlü varyans analizinin (ANOVA) parametrik olmayan karşılığı Kruskall Wallis H Testi ile yapılmıştır. Farklılıkların anlamlılığının test edilmesinde anlamlılık düzeyi. 05 olarak kabul edilmiştir.

Bulgular

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Akademik Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının cinsiyete göre akademik öz yeterliklerinin karşılaştırılması için öncelikle dağılımların normalliği test edilmiş, Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (K-S kadın=.04; p=.06>.05; K-S erkek=.05; p=.20>.05). Ayrıca ölçümlerin varyansları homojenliği de levene testi ile incelenmiş ve varyansların homojenliği koşulunun sağlandığı belirlenmiştir (F= 2.344. p<.05). Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre akademik öz yeterlik algıları toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla parametrik bir test olan bağımsız örneklemler için t testi yapılmış ve elde edilen sonuç Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine göre Akademik Öz Yeterlik Algıları.

Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	sd	t	p
Kadın	498	3.22	.57	651	-1.10	.27
Erkek	155	3.28	.51			

Elde edilen bulguya göre cinsiyet açısından puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir(t(651)= -1.10. p>.05). Kadın ve erkek öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algı puan ortalamaları birbirine oldukça yakın (3.22 ve 3.28) ve kısmen fazla aralığında olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Akademik Öz- Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının ortaöğretim mezuniyet alanlarına göre akademik öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla dağılımların normalliği test edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (K-STM=.06; p=.20>.05; K-SFM=.05; p=.20>.05; K-S Sosyal=.04; p=.20>.05). Analiz sonuçlarına göre dağılım normalliği sağlanmasına rağmen varyanslar homojen olmadığı için (Levene testi değeri serbestlik derecesi 2-650) Kruskal-Wallis H. Testi uygulanmıştır (p<.05). Elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Mezun Oldukları Alan Türüne Göre Akademik Öz Yeterlik Algıları.

Mezun Olunan Alan	N	Sıra Ortalaması	sd	x^2	p
Türkçe-Matematik	162	323.93	2	.34	.84
Fen-Matematik	228	332.90			
Sosyal	263	323.78			

Analiz sonuçları, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının toplam puanları ile mezun olunan alan türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir (p>.05). Başka bir deyişle, mezun olunan lise alan türünün öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarını etkilemediği söylenebilir.

Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Öz yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarının bölümlerine göre akademik öz yeterlik ölçeği toplam puan ortalamalarını karşılaştırmak amacıyla öncelikle dağılımların normalliği test edilmiştir. Kolmogorov Smirnov testi sonuçlarına göre dağılımların normal olduğu belirlenmiştir (K-S Güzel Sanatlar=.09; p=.20>.05; K-S Matematik-Fen Bil.=.05; p=.20>.05); K-S Türkçe-Sosyal Bil.=.07; p=.20>.05); K-S Temel Eğitim=.07; p=.20>.05); K-S Özel Eğitim=.06; p=.20>.05); K-S Yabancı Dil=.06; p=.20>.05). Ancak yapılan Levene testi sonuçlarına göre varyanslar homojen çıkmadığı için (F=2.018 p<.05) parametrik test kullanma koşulu sağlanamamış ve verilerin Kruskall Wallis testi ile çözümlenmesine karar verilmiştir. Elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Öğretmen Adaylarının Bölümlerine Göre Akademik Öz yeterlik Algıları

Bölümler	N	Sıra Ortalaması	sd	.x^2	P
Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	72	376.01	5	9.49	.09
Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü	179	340.03			
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü	114	309.76			
Temel Eğitim Bölümü	119	320.76			
Özel Eğitim Bölümü	83	293.31			
Yabancı Dil Eğitimi Bölümü	86	322.84			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algısı toplam puanlarının öğrenim gördükleri bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı görülmektedir ("x" ^"2" =9.49; p>.05). Diğer bir deyişle, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre akademik öz yeterlik algılarının benzer özellikler gösterdiği söylenebilir. Bölümlerin medyan değerleri incelendiğinde: M (Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü)=3.40; M (Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü)=3.27; M (Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü)=3.22; M (Temel Eğitim Bölümü)=2.27; M (Özel Eğitim Bölümü)=3.18; M (Yabancı Dil Eğitimi Bölümü)=3.24 olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının medyan değer puanları incelendiğinde; puanların birbirine oldukça yakın olduğu ve "kısmen fazla" aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır. Alan yazındaki araştırmaların çoğunun bu bulguyu destekler nitelikte olduğu görülmektedir (Aktaş, 2017; Alemdağ, 2015; Alemdağ, Öncü & Yılmaz, 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Arslan, 2017; Choi, 2005; Çevik, 2011; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu 2017; Ekici, 2008; Friedman & Kass, 2002; Friedman, 2003; Gençtürk & Memiş, 2010; Güldü, 2015; Güvenç, 2011; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güzel, 2017; Kahyaoğlu & Yangın, 2007; Oğuz, 2012; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Tschannen-Moran & Woolfok Hoy, 2007). Örneğin, Çuhadar, Gündüz ve Tanyeri'nin (2013) eğitim fakültesinin bir bölümündeki öğrenciler ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile cinsiyet değişkeni arasında öğe farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan'ın (2017) spor bilimleri fakültesindeki öğrenciler ile yaptığı araştırma sonucu da bu bulguyu destekler niteliktedir. Tunca ve Alkın-Şahin'in (2014) araştırmasında da kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının kendilerini akademik öz yeterlik inancı açısından aynı yeterlikte değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır.

Alan yazında bu araştırmanın sonucunu desteklemeyen araştırmalar da bulunmaktadır. Biricik, 2015; Güven & Baltaoğlu, 2017; Pekdemir, 2015; Satıcı, 2013; Yağcı & Aksoy, 2015; Yılmaz, Yılmaz & Türk, 2010; Usher & Pajares, 2008). Araştırmaların bir kısmında kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarından daha yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip olduğu belirlenirken (Aktaş, 2017; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Çevik, 2011; Koç & Arslan, 2017), bir kısım araştırmada da erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek akademik öz yeterlik algısına sahip olduğu (Bleicher, 2004; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Durdukoca, 2010; Morgil, Seçken & Yücel, 2004) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adayları arasında cinsiyet değişkeni açısından farklılık çıkmaması her iki cinsiyet için akademik öz yeterlik inancının benzer şekilde kazandırılması gerektiği düşünüldüğünde olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algıları ile mezun oldukları alan türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının mezun oldukları alan türüne göre farklılık göstermediğini belirleyen çalışmalar (Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013) olmakla birlikte ki bu araştırmalardan biri genel öz yeterlik, diğeri de fen öğretiminde öz yeterlik ile ilgili yapılmış araştırmalardır, çoğunlukla desteklemeyen araştırmaların (Alemdağ et al., 2014; Altunçekiç, Yaman & Koray, 2005; Biricik, 2015; Çakır, Kan & Sünbül, 2006; Demir, 2008; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Gürbüztürk & Şad, 2009; Koçer, 2014; Oğuz, 2012; Pekel, 2016; Yağcı & Aksoy, 2015;) olduğu görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu ile 2013 yılında (Saracaloğlu, Yenice ve Özden) yapmış olan bir araştırma bulgusu benzer özellikler göstermektedir. Ancak bu araştırma bulgusu genel öz yeterlik algısı üzerinde yapılmış bir araştırmadır. Altunçekiç, Yaman ve Koray'ın (2005) araştırmasında ise fen öğretimine yönelik öz yeterlik inancı üzerinde çalışılmıştır. Oysa bu araştırma akademik öz yeterlik üzerine yapılmıştır. Dolayısıyla bu araştırma bulgusu ile örtüşmediğini söylemek mümkündür.

2011 yılında yapılan bir araştırmada, öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile mezun oldukları bölüm değişkeni arasında anlamlı farklılık olduğu ve bu farklılığın sosyal alan mezunu öğretmen adayları lehine, fen alanından mezun olan öğretmen adayların ise aleyhine olduğu belirlenmiştir (Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011). Aynı şekilde Çakır, Kan ve Sünbül 'ün (2006) "Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi" başlıklı çalışmalarında da benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir.

Bu araştırma sonuçlarına göre mezun olunan alan değişkeninin akademik öz yeterlik inancı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bunun bir sebebi; katılımcıların henüz fakülte birinci sınıf öğrencisi olmaları; bir başka nedeni ise hangi alandan mezun olurlarsa olsunlar öğretmenlik mesleğini tercih etmiş olmaları olabilir. Dört yıllık lisans eğitimleri sürecinde edinecekleri deneyimler ve kazanımlarla akademik öz yeterliklerinin olumlu yönde gelişebileceği düşünülmektedir.

Araştırmada öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler ile akademik öz yeterlik algıları arasındaki farklılık incelendiğinde, istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu durumda bölüm değişkeninin akademik öz yeterlik algısı üzerinde etkili olmadığı söylenebilir. Bu araştırma bulgusu ile paralellik gösteren araştırmalar (Çubukçu & Girmen, 2007; Demir, 2013; Elkatmış, Demirbaş & Ertuğrul, 2013; Eroğlu, Yıldırım & Şahan, 2017;Güven & Baltaoğlu,2017; Kavrayıcı & Bayrak, 2016; Oğuz, 2009; Saracaloğlu, Yenice & Özden, 2013; Uysal & Kösemen, 2013) bulunmaktadır. Eroğlu, Yıldırım ve Şahan (2017), araştırmalarında spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeylerinin bölüm değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir. Yanı sıra Saracaloğlu, Yenice, Özden (2013) araştırmalarında üç farklı bölüm arasında akademik öz yeterlik algısı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

İlgili alan yazın incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz yeterlik algılarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğine ilişkin araştırmaların oldukça fazla olduğu (Altunçekiç, Yaman & Koray 2005; Aydın, Ömür & Argon, 2014; Biricik, 2015; Gençtürk & Memiş, 2010; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Donmuş, Akpınar & Eroğlu 2017; Gürol, Altunbaş & Karaaslan, 2011; Güvenç, 2011; Tabancalı & Çelik, 2013) görülmektedir. Özgül ve Diker'in (2017) araştırmasında akademik öz yeterlik alt boyutlarından sosyal statü alt boyut puanları ile mezun oldukları bölümler arasında anlamlı farklılıklar olduğu, bu farklılığın beden eğitimi öğretmenliği ve spor yöneticiliği arasında olduğu belirlenmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) İnönü Üniversitesi eğitim fakültesinin tüm bölümlerinde gerçekleştirdikleri araştırmada, öz yeterliliğin bölümlere göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemişlerdir. Ayrıca öz yeterliğin bazı alt boyutlarında (katılım, yönetim gibi) ve toplam boyutta bazı bölümler arasında farklılık olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Bölüm değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösteren araştırma bulguları ile bu çalışma bulgularının farklılık göstermesinin örnekleme alınan öğrenci gruplarının alan farkından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Örneğin; Özgül ve Diker (2017) Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Lisans programı öğrencileri ile araştırmayı gerçekleştirmişlerdir.

Bir başka neden ise sınıf düzeyi farklılıkları olabilir. Yine Özgül ve Diker'in (2017) araştırma grubu lisansüstü eğitim öğrencileri, Demirtaş, Cömert ve Özer'in (2011)araştırma grubunun eğitim fakültesi son sınıf öğrencileri olması, bu araştırmada ise eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin örnekleme alınmış olması bu farklılığın nedeni olabilir.

Araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik düzeylerinin "kısmen yeterli" olduğu ortaya çıkmıştır. Başka bir değişle öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu görülmektedir. Oysa öğretmenlik mesleğini tercih eden adayların akademik öz yeterliklerinin daha yüksek düzeyde olması beklenmektedir (Akbay & Gizir, 2010; Haycock, McCarthy & Skay, 1998; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2007). Alan yazında bu bulguyu destekleyen araştırmaların yanında (Güven & Baltaoğlu, 2017; Güvenç, 2011; Güzel, 2017; Uysal & Kösemen, 2013), desteklemeyenler de yer almaktadır (Özdemir, 2008, Yeşilyurt, 2013). Bu araştırmanın eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencileri ile yapılmış olması akademik öz yeterliğin istenilen düzeyde henüz olmamasının bir sebebi olabilir. Nitekim Orhan ve Akkoyunlu (2003) lise öğrencilerinin yaşları ilerledikçe akademik öz yeterlik algılarının yükseldiğini bulmuşlardır.

Ayrıca, öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca karşılaşabilecekleri olumsuz deneyimler de akademik öz yeterlik algılarını negatif yönde etkileyebilir. Yapılan alan yazın taramasında öğrencilerin akademik öz yeterlik algı düzeyinin genellikle yüksek bulunduğu görülmüştür. Örneğin, 2012 yılında Oğuz tarafından yapılan araştırma sonuçları öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının yüksek seviyede olduğunu göstermektedir. Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) ile Yalmancı ve Aydın (2014) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuca ulaşılmıştır.

Sonuç olarak çalışmadan elde edilen bulgular, eğitim fakültesi öğrencilerinin akademik öz yeterlik düzeyleri cinsiyet, mezun olunan alan türü ve öğrenim gördükleri bölüm değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olmadığını ve kısmen yeterli olduğunu göstermektedir. Öğretmen adaylarına akademik öz yeterliklerinin gelişimini desteklemek amacıyla örtük program uygulanabilir. Örtük program çerçevesinde sosyal sorumluluk projeleri gibi akran etkisinin sağlanacağı etkinlikler akademik öz yeterlikleri artırabilir. Ayrıca öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerinin geliştirilebilmesi için öğretim etkinlikleri sürecinde kuram-uygulama bağlantısının etkili olacağı düşünülmektedir. Öğretim elemanlarının akademik öz yeterliklerinin belirlenmesine yönelik araştırmalar planlanıp yürütülebilir. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının kısmen yeterli çıkmasına ilişkin derinlemesine incelemelerin yapılabileceği nitel desenli araştırmalar yürütülebilir. Bunun yanında öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimleri sürecinde ve bu konular doğrultusunda araştırmalara yer verilebilir.

Bilgilendirme

Bu çalışma 11-13 Ekim 2018 tarihleri arasında Kars'ta düzenlenen 6. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

References

Akbay, S. E. & Gizir, C. A. (2010). Cinsiyete göre üniversite öğrencilerinde akademik erteleme davranışı: akademik güdülenme, akademik öz yeterlik ve akademik yükleme stillerinin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6*(1), 60-78.

Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz yeterlik inançları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*, 24-33.

Aktaş, H. (2017). Akademik güdülenme ile akademik öz yeterlik arasındaki ilişki: ilahiyat fakültesi öğrencileri üzerine ampirik bir araştırma. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6*(3),1376-1398.

Alemdağ, C. (2015). *Beden eğitimi öğretmeni adaylarının epistemolojik inançları, akademik öz yeterlikleri ve öğrenme yaklaşımları.* Unpublished Doctoral Thesis, Karadeniz Teknik University Educational Sciences Institute, Physical Education and Sports Department, Trabzon.

Alemdağ, C., Öncü, E. & Yılmaz, A. K. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik öz yeterlikleri. *Spor Bilimleri Dergisi*, *25*(1), 23-35.

Alsop, S. & Watts, M. (2000). Facts and feelings: Exploring the affective domain in the learning of physics. *Physics Education, 35,* 132-138.

Altunçekiç, A., Yaman, S. & Koray, Ö. (2005). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Kastamonu ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13*(1), 93-102.

Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dinleme kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of EducationalStudies (IEJES) 1*(1), 12-31.

Ashton, P. T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*, *35*, 38-32.

Aydın, F. (2010). *Akademik başarının yordayıcısı olarak akademik güdülenme, öz yeterlik ve sınav kaygısı.* Unpublished Master Thesis, Hacettepe University Social Sciences Institute, Ankara.

Aydın, R., Ömür, Y. E. & Argon, T. (2014). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları ile akademik alanda arzularını erteleme düzeylerine yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, *40*, 1-12.

Azar, A. (2010). Ortaöğretim fen bilimleri ve matematik öğretmeni adaylarının öz yeterlik inançları. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi, 6*(12), 236-262.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. EnglewoodCliffs, NJ: PrenticeHall.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, *28*, 117–148.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* New York: Freeman.

Başbay, M., Ünver, G. & Bümen, N-T. (2009). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları: Boylamsal bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 1*(59), 345-366.

Biricik, Y. (2015). *Beden eğitimi ve spor bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerinin incelenmesi.* Master Thesis, Atatürk University Social Sciences Institute, Erzurum.

Bleicher, R. E. (2004). Revisiting the STEBI-B: Measuring self-efficacy in preservice elementary teachers. *School Science & Mathematics, 104*(8), 383-391.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Chemers M, Hu L. T. & Garcia B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, *93*, 55–64.

Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 197-205.

Çakır, Ö. (2005). Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi İngilizce öğretmenliği lisans programı (İÖLP) ve eğitim fakülteleri İngilizce öğretmenliği lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumları ve mesleki yeterlik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9*(6), 27-42.

Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik meslek bilgisi ve tezsiz yüksek lisans programlarının tutum ve öz yeterlik açısından değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(1),36-47.

Çapri, B. & Çelikkaleli, Ö. (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.

Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19*(2), 207-237.

Çevik, D. B. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının müzik öğretimi öz yeterlik düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *12*(1), 145-168.

Çubukçu, Z. & Girmen, P. (2007). Öğretmen adaylarının sosyal öz yeterlik algılarının belirlenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(1), 57-74.

Çuhadar, C., Gündüz, Ş. & Tanyeri, T. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımları ve akademik öz yeterlik algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *9*(1), 251-259.

Demir, Z. (2008). *Uzaktan eğitim öğrencilerinin akademik güdülenme düzeyleri (SAÜ örneği).* Master Thesis, Sakarya University Social Sciences Institute, Sakarya.

Demir, M. K. & Arı, E. (2013). Öğretmen adaylarının akademik güdülenme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, *9*(3), 265-279.

Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim, 36*(159), 96-111.

Duit, R. & Treagust, D. (2003). Conceptual change: A powerful framework for improving science teaching and learning. *International Journal of Science Education, 25*(6),671-688.

Duman, B. & Yakar, A. (2017). Öğretime yönelik duyuşsal farkındalık ölçeği. *Cumhuriyet International Journal of Education*, *6*(1), 200-229.

Donmuş, V., Akpınar, B. &Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14*(37), 1-13.

Durdukoca, F. Ş. (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 öz yeterlik algı düzeylerine etkisi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, *35*, 98-110.

Ekici, G. (2012). Akademik öz yeterlik ölçeği: Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 43*, 174-185.

Elkatmış, M., Demirbaş, M., & Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, *3*(3), 41-50.

Eroğlu, O., Yıldırım, Y. & Şahan, H. (2017). Spor bilimleri fakültesindeki öğrencilerin akademik öz yeterlik ve akademik güdülenme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Akdeniz Üniversitesi Örneği. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi,1*(1), 38-47.

Friedman, I. A. & Kass, E. (2002). Teacher self efficacy: A classroom organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education, 18*, 675-686.

Friedmen, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy, *Social Psychology of Education, 6*, 191–215.

Gençtürk, A. & Memiş, A. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin öz yeterlik algıları ve iş doyumlarının demografik faktörler açısından incelenmesi. *9*(3), 1037-1056. Retrieved from: http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/1737.

Gömleksiz, M. N. & Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Turkish Studies - International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish orTurkic*, *7* (1), 1159-1177.

Güldü, S. (2015). *Liselerde okuyan öğrencilerin görüşleri doğrultusunda okul metaforlarının akademik öz yeterlik ve lise yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Master Thesis, Zirve University Social Sciences Institute, Gaziantep.

Gürbüztürk, O. & Şad, S. N. (2009). Student teachers' beliefs about teaching and their sense of self-efficacy: A descriptive and comparative analysis. *Inonu Unıversıty Journal of The Faculty of Education, 10*(3), 201-226.

Gürol, A., Altunbaş, S. & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *E-Journal of New Word Sciences Academy, 5*(3), 1395-1404.

Güven, M. & Baltaoğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları, öğrenme stilleri ve öğrenme stratejilerinin incelenmesi: Anadolu Üniversitesi Örneği. *AJESI - Anadolu Journal of Educational Sciences International,* 7(2), 288-337.

Güvenç, H. (2011). Sınıf öğretmenlerinin özerklik destekleri ve mesleki öz yeterlik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 17*(1), 9-116.

Güzel, H. (2017). Lise öğrencilerinin akademik öz yeterlik inanç düzeylerinin internet kullanımı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 4* (11), 225-245.

Haycock, L.A., Mc Carthy, P. & Skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, *76*, 317-325.

Joo, Y-J., Bong, M. & Choi, H-J. (2000). *Self-efficacy for self-regulated learning, academic self-efficacy, and internet self-efficacy in web-based instruction. Educational Technology Research and Development, 48*(2). 5–17.

Kahyaoğlu, M. & Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(1), 73-84.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (28th edition). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Kavrayıcı, C. & Bayrak, C. (2016). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8*(23), 623-657. Doi: http://dx.doi.org/10.14520/adyusbd.70805

Klassen, R. M., Krawchuk, L. & Rajani, S. (2007). Academic procrastination of undergraduate slow self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.

Koç, C. & Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *14*(1), 745-778. Doi: http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu

Koçer M. (2014*). Ortaokul öğrencilerinin benlik algıları ile akademik öz yeterlik düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi: Zonguldak ili örneği.* Unpublished Master Thesis, Dokuz Eylül University, Educational Sciences Intitute, İzmir.

Krejcie, R. V. & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement, 30*, 607-610.

Lent, R., Broun, S. D. & Larkin, K. C. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of CounselingPsychology, 31*(3), 356-362. Doi: http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.31.3.356

Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Morgil, İ., Seçken, N. & Yücel, A. S. (2004). Kimya öğretmen adaylarının öz yeterlik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi, *BAÜ Fen Bil. Enst. Dergisi, 6*(1), 62-72.

Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatım becerilerine ilişkin öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, *8(*30), 18-42.

Oğuz, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, *2(2),* 15-28.

Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim alan öğretmenliği öğrencilerinin öğretmen öz yeterlik inançları ile öğretmenliğe ilişkin tutumları. *Akademik Bakış, 14*, 23-36.

Orhan, F. & Akkoyunlu, B. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (BÖTE) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 2*(3), 86-93.

Otluoğlu, R. (2002). İlköğretim okulu izlencesinde (programında) duyuşsal alan ve duygu eğitimi. *M.Ü*, *Atatürk Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*, 163-172.

Owen, S. & Froman, R. D. (1988). *Development of a college academic self-efficacy scale.* New Orleans*:* Paper presented at the annual meeting of the national council on measurement in education.

Özdemir, M. S. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 54*, 277-306.

Özgül, D. & Diker, G. (2017). Lisansüstü eğitim adaylarının akademik öz yeterlik ve güdülenmelerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi (Cumhuriyet Üniversitesi örneği). *Journal of Human Sciences*, *14*(2), 2129-2139.

Özkan, M. ve Arslantaş, H. İ. (2013). Etkili öğretmen özellikleri üzerine sıralama yöntemiyle bir ölçekleme çalışması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 15*(1), 311-330.

Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research, 66*(4), 543-578.

Pekdemir, Ü. (2015). *Dokuzuncu ve onuncu sınıf öğrencilerinin matematik başarıları ile matematik kaygıları, benlik saygıları, akademik öz yeterlik inançları ve otomatik düşünceleri arasındaki ilişkiler.* Unpublished Master Thesis, Karadeniz Technical University, Trabzon.

Pekel, A. (2016). *Spor yöneticiliği bölümünde öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ve üniversite yaşam kalitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi.* Unpublished Master Thesis, Erciyes University Health Sciences Institute, Kayseri.

Phan, H.P. (2012). Relations between informational sources, self efficacy and academic achievement: A developmental approach. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, *32*(1), 81-105.

Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. & 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*(2)*, 227-250.*

Satıcı, S. A. (2013). *Üniversite öğrencilerinin akademik öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Schunk, D.H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist, 26*, 207-231.

Şimşek, H. (2005). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi,1*(2), 1-26.

Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, *10*(1), 1167-1184.

Thompon, T. L. & Mintzes, J. J. (2002). Cognitive structure and the effective domain: On knowing and feeling in biology. *International Journal of Science Education, 24*(6), 645-660.

Tobin, K., Tippin, D. J. Gallard, A. J. (1994). Research on ınstructional strategies for teaching science, In Dorothy L. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning,* National Science Teachers Association, New York Press.

Tschannen-Moran, M. & 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. (2001). Teacherefficacy: Capturing an elusiveconstruct, *TeachingandTeacherEducation, 17*(7), 783-805. Doi: https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tunca, N. & Alkın-Şahin, S. (2014). Öğretmen adaylarının biliş ötesi (üst biliş) öğrenme stratejileri ile akademik öz yeterlik inançları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 4* (1), 47-56.

Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, *78*(4), 751-796.

Uysal, İ. & Kösemen, S. (2013). Öğretmen adaylarının genel öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, *2*(2), 217-226.

Ünlü, H. (2011). Beden eğitimi öğretmenliği mesleğine yönelik tutum ölçeği (BEÖYTÖ) geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *1*(4), 2005-2020.

Woolfolk, A. E. & W. K. Hoy (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 81-91.

Yağcı, U. & Aksoy, V. (2015). Müzik öğretmeni adaylarının akademik öz yeterlikleriyle öğretmenlik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*(33), 84-104.

Yalmancı, G.S. &Aydın, S. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik algılarının incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1*(2), 21-27.

Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öz yeterlik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 12* (45), 88-104.

Yılman, M. (1987). *Türkiye'de ortaöğretime öğretmen yetiştirme sisteminin pedagojik-temelleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007). Akademik öz yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253-259.

Yılmaz, G., Yılmaz, B., & Türk, N. (2010). Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin mesleklerine ilişkin öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi (Nevşehir ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, *12*(2), 85-90.

Zimmerman, B. J. & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 80*(3), 284-290.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, (Ed.), *Self-efficacy in Changing Societies (202-231)*. New York: Cambridge University Press.