

Adaylıktan Göreve Öğretmen Özyeterliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlardaki Değişimler

Changes on Teacher Self-Efficacy and Attitudes towards Teaching Profession from Candidacy to Induction

Nilay T. BÜMEN* Türkan ERCAN ÖZAYDIN**

Ege Üniversitesi

Öz

Bu çalışmada öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların dört yıllık lisans eğitimi süresince ve ilk görev yılının sonundaki değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal taramayla yürütülmüştür. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'na 2006–2007 güz döneminde başlayan öğrencilere öğretmen özyeterlik ölçeği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeği her öğretim yılının sonunda (Mayıs/Haziran 2007–2008–2009–2010) ve mesleğe başladıkları ilk yılın sonunda (Temmuz-Eylül 2011) uygulanmıştır (n=32). Bulgular, lisans eğitimi boyunca öğretmen özyeterlik inançlarının anlamlı derecede arttığını, ancak mesleğe yönelik tutumların anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir. İlk öğretmenlik yılının sonunda da aynı sonuçlar elde edilmiş; öğretmen özyeterliği anlamlı derecede yükselmiş, mesleğe yönelik tutumlar yükselse de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen özyeterlik inancı, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum, öğretmen yetiştirme, boylamsal araştırma.

Abstract

In this study, it is aimed to investigate changes in teacher self-efficacy and attitudes towards teaching profession from entry into a four-year pre-service teacher education program through the induction year. The study was conducted through a longitudinal design within the quantitative research tradition. The teacher self-efficacy scale and attitude towards profession of teaching scale were administered to students who enrolled the Primary Teacher Education Program at Faculty of Education of Ege University on 2006–2007 fall semester, at the end of each academic year (May/June of 2007–2008–2009–2010) and at the end of the induction year (June-September 2011, n=32). The results indicated that teacher self-efficacy beliefs have significantly increased, however attitudes toward profession of teaching have not significantly changed during pre-service education. At the end of the induction year, the same results were obtained; teacher self-efficacy has significantly increased, although attitudes toward profession have increased, no significant difference has been observed.

Keywords: Teacher self-efficacy, attitudes towards profession of teaching, teacher education, longitudinal study.

Summary

Purpose

This study aims to investigate changes in teacher self-efficacy and attitudes towards teaching profession from entry into a four-year pre-service teacher education program through the induction year. It was conducted through a longitudinal design within quantitative research

* Doç. Dr. Nilay T. BÜMEN, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü nilay.bumen@ege.edu.tr

** Türkan ERCAN ÖZAYDIN, Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü turkan.ozaydin@ege.edu.tr

tradition. The teacher self-efficacy scale and attitude towards profession of teaching scale were administered to students who enrolled the Primary Teacher Education Program at Faculty of Education of Ege University in the 2006–2007 fall semester, at the end of each academic year (May/June of 2007–2008–2009–2010) and at the end of the induction year (June–September 2011, n=32).

Results

During pre-service education, the findings indicated that teacher self-efficacy beliefs have significantly increased; however, attitudes toward the profession of teaching have not significantly changed. At the end of the induction year, the same results were obtained; teacher self-efficacy has significantly increased, although attitudes toward profession have increased, no significant difference has been observed.

Discussion

The results of this study give information about changing in two variables for five years, by expanding the former cross-sectional designs that examine teacher self-efficacy and attitudes toward teaching profession together in Turkey and western-contexed short-term longitudinal studies.

Significant increase in teacher candidates' self-efficacy level for four years during pre-service education proves that teacher self-efficacy is most malleable early in learning (Mulholland & Wallace, 2001; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Similarly, significant increase in self-efficacy during pre-service education is consistent with the studies carried out in the U.S.A (Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005; Hoy & Woolfolk, 1990), Canada (Housego, 1992), and Korea (Gorrell & Hwang, 1995). However, in studies which were conducted in Taiwan (Lin & Gorrell, 2001) and Israel (Romi & Daniel, 1999), it is stated that self-efficacy of candidate teachers have not changed during the pre-service education, in fact it is asserted that it has decreased.

Behind these different findings it is thought that there are different practices related to the structure of teacher education programs or practicum experiences. The finding that participants have high teacher self-efficacy level at the end of the induction year can be interpreted as an indication that they cope with difficulties in class and instruction, they get support from the school and environment they work in, and they obtain positive feedback from students and parents. On the other hand, the attitudes towards teaching profession' remains the same or does not increase significantly. This result makes us think that undergraduate programme of primary teacher education does not improve the attitudes toward the profession of teaching. Accordingly, this situation, which is contrary to the goal of training qualified teachers, is important especially for reviewing affective dimensions of teacher education programs.

Conclusion

One of the important purposes of teacher education programs is to improve the self efficacy beliefs and attitudes of candidate teachers. The results of this study revealed that primary teacher education program is more successful in developing teacher self-efficacy than developing teachers' attitude toward profession. Since this study was conducted at only one university and only the department of primary teacher education with a small sample, working with larger samples and teacher education programs of various universities in future longitudinal studies would be useful. Besides, qualitative studies into the reasons of barriers to developing positive attitudes toward profession of teaching can be carried out.

Giriş

Türk kamuoyunda ilköğretim I. kademedeki öğrencilerin başarısı birincil olarak sınıf öğretmenlerinin niteliklerine bağlanmaktadır. Pek çok yazar, diğer unsurlarla karşılaştırıldığında

öğretmenin, öğrenci başarısı üzerinde daha etkili olduğunu belirtmektedir (Baykara Pehlivan, 2008; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011). Öğretmen niteliklerinin toplumca bu denli önemsenmesi, öğretmen yetiştirme programlarının mercek altına alınmasını gündeme getirmektedir. Son yıllarda Türkiye’de pek çok akademik yayın ve etkinlik, öğretmen yetiştirme üzerine odaklanmaktadır. Bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının dört yıllık lisans eğitimi boyunca ve mesleğe başladıkları ilk yılın sonunda öğretmen özyeterlik inancı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının nasıl bir değişim geçirdiği incelenmektedir. Hem sosyal algıları, hem de davranışları etkileyen tutumlar (Kağıtçıbaşı, 1988), bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiklerine ilişkin inançları (Bandura, 1997) olan özyeterlik algısı ile birleştiğinde, öğretmenlik mesleğindeki başarıyı etkileyen önemli içsel faktörleri oluşturmaktadır. Bu nedenle öncelikle bu iki değişkenin üzerinde durmak gerekli görülmektedir.

Öğretmen Özyeterliği

Bandura’nın genel özyeterlik kavramına dayanan öğretmen özyeterliği, son yıllarda öğretmen eğitimiyle ilgili yayınlarda önemli bir yer edinmiştir. “*Bir öğretmenin öğrencilerin yeterince güdülenmiş olmadığı durumlarda bile öğrenmelerinde arzu edilen sonuçları elde edebileceğine yönelik inançları*” olarak tanımlanan (Tschannen– Moran & Woolfolk Hoy, 2001: 783) öğretmen özyeterlik inancı yükseldiğinde bireyler kendilerine ve öğrencilerine daha uğraştırmacı hedefler koymakta, öğrenme ürünlerinin sorumluluğunu almakta ve bir engelle karşılaştığında hemen vazgeçmemektedir (Ross, 1995).

Güçlü bir öğretmen özyeterlik inancının mesleğe karşı sağlam bir bağlılık duygusu geliştirdiği, meslektaş/velilerle iletişim becerilerini artırdığı belirtilmektedir (Coladarcı, 1992; Hoover–Dempsey, Bassler & Brissie, 1992). Bunlara ek olarak, öğretmen özyeterliğinin planlama ve öğretme hevesiyle ilişkili olduğu (Allinder, 1994), özyeterlik inançları yüksek olan öğretmenlerin yeni fikirlere daha açık, yeni yöntemleri denemeye daha istekli olduğu (Cousins & Walker, 2000; Guskey, 1988), daha az tükenmişlik yaşadığı (Skaalvik & Skaalvik, 2010), öğrencileri güdülemek için daha çok çaba sarf ettiği, akademik işlere daha çok zaman ayırdığı ve başarıyı artırabildiği (Bandura, 1997) belirtilmektedir. Öte yandan özyeterliği düşük olan öğretmenler öğretime daha az zaman ayırmakta, zorlukla karşılaşan öğrencilerle uğraşmaya sebat etmemekte, otoriter yaklaşım sergilemekte, onları güdülemeye çalışmamakta ve öğretime (ya da mesleğe) zayıf bağlılık göstermektedir (Palmer, 2006).

Bandura (1997), özyeterliğin oluşumunda doğrudan ve dolaylı deneyimlerin, sözel ikna sürecinin ve psikolojik durumun etkili olduğunu belirtir. Bu etmenler arasında belli bir zorlukla uğraşırken kazanılan başarıları içeren doğrudan deneyimlerin en güçlü etkiyi yarattığı düşünülmektedir. Doğrudan deneyimlere dayanan özyeterlik inancının başarıyı beslediği ve iş doyumuna dönüşerek bir ödüllendirme haline geldiği düşünülmektedir (Ware & Kitsantas, 2011). Bununla birlikte başkalarının zor bir görevle mücadelesini ve başarısını gözlemek de dolaylı deneyimler oluşturur. Bu tür gözlemler özellikle görev hakkında fazla deneyim bulunmadığında işe yarar. Gözlediği kişinin başarısını gören birey, benzer koşullarda kendisinin de başarılı olabileceğine dair inançlar geliştirir. Özyeterliğin üçüncü kaynağı olan sözel ikna, insanların zor işleri halletmede birbirlerine söyledikleri destekleyici sözlerdir. Son olarak psikolojik ve duyuşsal durum da stres, kaygı ve korkular etkisiyle yeterlilik veya yetersizlik duygularına etki edebilmektedir (Palmer, 2006).

Öğretmen özyeterliği, öğrenci başarısı ve nitelikli öğretmen özellikleriyle bağlantılı olduğundan, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin özyeterliği geliştirici biçimde yürütülmesi de gerekli görünmektedir. Nitekim özyeterlik, öğrenmenin başlangıç aşamalarında daha esnek olduğundan, öğretmen özyeterliğinin gelişiminde en güçlü etkilerin hizmet öncesi eğitim ve ilk öğretmenlik yılındaki deneyimlerde olduğu düşünülmektedir (Mulholland & Wallace, 2001; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Bununla ilgili bazı çalışmalar öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim sırasında yüksek öğretmen özyeterliğine sahip olduklarını, ancak göreve başlamayla birlikte özyeterlikte anlamlı düşüşler olduğunu göstermektedir (Hoy & Woolfolk,

1990; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005). Bu çalışmalarda öğretim yapma süresinin, branşın ve destek almanın öğretmen özyeterliliği üzerinde anlamlı etkiler yarattığı belirtilmektedir. Sınıfta öğrencilerle çalışmanın, veli ve yönetici beklentilerini karşılamının, öğretmenlerin güven düzeyini artırarak farklı meselelerle uğraşma becerilerini yükselttiği görülmektedir. Ayrıca zor ve karmaşık durumlarda çözüm ve destek sağlayan kurumlarda çalışmanın öğretmenlere sağladığı rahatlık, maalesef hizmet öncesi eğitim sürecinde pek de ortaya konulamamaktadır. Öğretmen adayları bu tür şeyleri ancak göreve başladıktan sonra öğrenebilmektedir. Öğretmen yetiştirme programlarındaki dersler ve etkinlikler daha çok pedagojik bilgilere odaklanmakta ve öğretmen özyeterliliğini etkileyen bu tür pratik deneyimlere pek yer verilememektedir. Bununla birlikte bazı çalışmalarda, grupla yürütülen rehberli yöntemlerin, örnek niteliğinde olan öğretmenleri gözleme şansının ve üniversite-okul işbirliğinin öğretmen adaylarının özyeterliliğini artırdığı görülmektedir (Shechtman, Levy, & Leichtenritt, 2005). Üniversite-okul işbirliğinin ve bir görevi tamamladıktan sonra öğretmen adaylarının kendi aralarında yaptığı tartışmaların, hem dolaylı deneyimler hem de sözel ikna sağlayarak özyeterlik gelişimine katkıda bulunduğu düşünülmektedir. Birbirini ya da deneyimli bir öğretmenin dersini gözlemleyen öğretmen adaylarının, gelecekte benzer görevleri yapmada kendilerine güven sağlayacak modeller geliştirmeleri mümkündür. Bu nedenle üniversitelerin bölgelerindeki okullarla işbirliğine giderek, öğretmen adaylarının gerçek öğretim ortamlarında, farklı öğretim görevlerinde deneyim kazanmalarına zemin hazırlamaları önem taşımaktadır (Liaw, 2009). Benzer şekilde, Clift ve Brady (2005) de okul deneyimleri ve stajların özyeterlik gelişimine olumlu etkileri olması sebebiyle, öğretmen yetiştirme programlarının geleneksel kitap-anlatım odaklı yöntemlerden; etkileşimli, işbirlikli ve otantik uygulamalara dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

İlgili çalışmalarda acemi öğretmenlerin, öğretime bağlılıkları ve yaşadıkları stres kadar, aldıkları destek ve teşviklerin etkisiyle de yüksek ya da düşük özyeterlik inancı kazanabilecekleri belirtilmektedir (Woolfolk Hoy & Spero, 2005). Öğretim becerisi ile ilgili algıların, kişisel özelliklerin (Poulou, 2007), öğretmenliğe hazırlık programı ve bu programda akranlardan alınan duygusal ve pedagojik desteğin (Tschannen-Moran & Woolfolk, 2007) özyeterliğe katkı getirdiği görülmektedir. Taiwan'da yapılan bir çalışmaya göre, öğretmen adaylarının özyeterliliği kültürel ve/veya sosyal altyapıdan, ilgili hazırlık programı ve çalışma bağlamından, kazanılan deneyimlerden etkilenmektedir (Lin & Gorrell, 2001).

Türkiye'de yapılan çalışmalara bakıldığında, son yıllarda öğretmen özyeterliliği ile ilgili yayınların hızla arttığı (Bümen, 2009; Saracaloğlu ve Yenice, 2009; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009) görülmektedir. Daha önceki yıllarda çeşitli branşlardaki öğretmen ya da öğretmen adayları üzerinde çalışıldığı söylenebilir. Örneğin, Çakıroğlu & Çakıroğlu (2003) Türkiye ve Amerika Birleşik Devletleri'ndeki öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini incelemiş, Diken ve Özokçu (2004) özel eğitim alanında çalışan öğretmenler ile diğer öğretmenlerin özyeterlik inançlarını karşılaştırmış, Senemoğlu, Yağcı, Demirel ve Üstündağ (2006) ilköğretim öğretmenlerinin özyeterlik düzeylerini öğretim becerileriyle karşılaştırmış, Ekici (2006a), meslek lisesi öğretmenlerinin özyeterliliğini incelemiş ve (2006b) sınıf yönetimi profilleriyle öğretmen özyeterlik inançları arasındaki ilişkiyi araştırmıştır.

Öğretmen adayları üzerindeki kesitsel taramalarda özyeterliliğin orta seviyede olduğu (Boz ve Boz, 2010; Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010), cinsiyete (Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010), sınıf düzeyine (Aktaş ve Walter, 2005; Boz ve Boz, 2010) ve başarıya (Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010) göre değişmediği görülmüştür. Öte yandan hizmet öncesinde özyeterliliğin nasıl bir gelişim gösterdiğine ilişkin boylamsal çalışmaların oldukça sınırlı olduğu (Atay, 2007; Şahin ve Atay, 2010) söylenebilir. Atay (2007)'in boylamsal olarak yürüttüğü çalışmada, bir yıl süren staj uygulamalarının sonunda İngilizce öğretmeni adaylarının öğretim stratejilerinde özyeterlik inançlarının anlamlı derecede azaldığı, öğrenciyle kaynaşmadaki özyeterlik inançlarının ise anlamlı derecede yükseldiği görülmüştür. Nitel bulgular, adayların öğretim becerileri hakkındaki farkındalıklarının, inançlarının, uygulama öğretmeninin, sınıf etkinliklerinin ve uygulama okulunun özyeterliğe katkıda bulunduğunu göstermektedir. Diğer bir boylamsal çalışmada, yine İngilizce öğretmeni adaylarının staj öncesi, sonrası ve ilk öğretmenlik yılının

sonunda olmak üzere üç kez ölçülen öğretmen özyeterliliğinin (n=27), sadece staj öncesi ve sonrası ölçümlerde anlamlı farklılık gösterdiği, ilk öğretmenlik yılının sonunda bir değişim olmadığı ortaya konmuştur (Şahin ve Atay, 2010).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlar

“Bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilim” olarak tanımlanan (Kağıtçıbaşı, 1988: 84) tutumların, öğrenme yoluyla oluştuğu (Baykara Pehlivan, 2010), güçlü ve aşırı tutumların değiştirilmesinin aşırı olmayan ve güçsüz tutumlara göre daha zor olduğu (Kağıtçıbaşı, 1988) bilinmektedir. Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ise *“öğretim, öğrenci, sınıf atmosferi ve öğretilen konuyu şekillendiren, genellikle farkında olunmayan ve açıkça ifade edilmeyen anlayışlar”* dır (Güneyli ve Aslan, 2009: 314).

Türk alanyazınında 80’li yıllardan beri incelenen öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlar, özellikle öğretmen yetiştirme programlarının etkililiği ve öğretmen niteliklerine yönelik tartışmalarda sıklıkla yer bulan bir kavramdır. Türk eğitimcilerin büyük çoğunluğu öğretmenlerin mesleğe ilişkin tutumlarının, onların davranışlarına ve sınıf atmosferine yansarak öğrencilerinin kişilik gelişiminde, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin niteliğinde ve öğrenmenin sağlanmasında belirgin bir rol oynadığını düşünmektedir (Baykara Pehlivan, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Güneyli ve Aslan, 2009; Sarı, 2010). Çeliköz ve Çetin (2004), öğretmen adaylarının mesleklerine yönelik olumlu tutum geliştirdikleri takdirde, öğretmen olduklarında görevlerini eksiksiz yerine getireceklerini, araştırmacı ve yaratıcı düşünceyi geliştireceklerini, öğrencileri daha kolay motive edeceklerini ve sözel ve sözel olmayan mesajlarını uyum içinde öğrencilere aktaracaklarını, zamanı etkili kullanacaklarını ve yeniliklere açık olacaklarını belirtmektedir.

Türkiye’de son 10 yılda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlara ilişkin yayınların arttığı (Baykara Pehlivan, 2010; Çeliköz ve Çetin, 2004; Doğan ve Çoban, 2009) görülmektedir. Buna karşın, Batı kaynaklı yayınlarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla ilgili çok az çalışmaya rastlanmaktadır (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Bunun olası bir sebebi Batı kaynaklı yayınlarda öğretmenlik mesleğine yönelik tutum yerine, iş doyumu, öğretmen bağlılığı (teacher commitment) ya da profesyonellik (professionalism) gibi kavramlar altında bu tür araştırmaların yapılmasıdır. Bu kavramların tercih edilmesinin önemli bir sebebi, ABD’de göreve başlayan öğretmenlerin ilk beş yılda yaklaşık %50’sinin mesleği bırakmaları olabilir (Ware ve Kitsantas, 2011). Amerikalı yazarlar bu gerçekliğin arkasındaki sebepleri incelemeye ve böylece bu sorunu çözmeye yönelik öneriler geliştirmeye çalışmaktadır. Türkiye’de ise 80’li yıllardan beri öğretmenlik mesleğine yönelik tutum kavramı ve tutum ölçekleri söz konusu araştırmalara yön vermiş, başarılı öğretmenlerin nitelikleri ya da öğretmenlerin sorunları belirlenmeye çalışılmıştır. Başka bir deyişle Türk alanyazını ile batılı alanyazının söz konusu kavramlara olan ilgisinin temelinde oldukça farklı bağlamlar bulunmaktadır.

Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarla ilgili araştırmalar daha çok eğitim fakültesi lisans öğrencileri üzerinde yürütülmektedir. Farklı örneklemeler üzerinde yapılan bu çalışmalarda genellikle öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutumlara sahip olduğu belirtilmektedir (Akkaya, 2009; Aksoy, 2010; Baykara Pehlivan, 2010; Doğan ve Çoban, 2009; Sarı, 2010; Terzi ve Tezci, 2007; Uğurlu ve Polat, 2011). Bu durum öğretmen adaylarının genel olarak mesleğe olumlu düşünce ve duygularla adım attıklarını göstermesi bakımından sevindiricidir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların lisans eğitimi ya da mesleğin yapıldığı yıllar boyunca nasıl bir seyir gösterdiğine dair araştırmalar ise yok denilebilecek kadar azdır. Genellikle kesitsel tarama niteliğinde yürütülen çalışmalar lisans birinci sınıf ile son sınıf öğrencilerinin tutumlarını (Erdem ve Anılan, 2000; Oral, 2004) karşılaştırmaya yöneliktir. Bu çalışmaların bazılarında lisans birinci sınıftan son sınıflara doğru gidildikçe öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının arttığı (Çapa ve Çil, 2000; Kılıç ve Bektaş, 2008; Oral, 2004; Uğurlu ve Polat, 2011) görülmekle birlikte, bazılarında ise sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunmamıştır (Erdem ve Anılan, 2000; Çakır, 2005; Güneyli ve Aslan, 2009; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Terzi ve Tezci, 2007; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009). Sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık

bulunan çalışmalar incelendiğinde, üçüncü sınıf öğrencilerinin ikinci sınıf öğrencilerine göre mesleğe yönelik daha olumlu tutum içinde oldukları (Çapa ve Çil, 2000), ilk üç sınıfta birbirine benzer ortalamalar görülse de son sınıfta ortalamaların daha yüksek olduğu (Kılıç ve Bektaş, 2008) görülmüştür.

Türkiye’de öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve görüşlerinin boylamsal (uzunlamasına) olarak incelendiği sadece iki çalışmaya rastlanmıştır ve bu iki çalışma da ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı (OAÖTYP) üzerinde yapılmıştır: Başbay, Ünver ve Bümen (2009)’ün çalışmasında OAÖTYP’nin başında ve her dönemin sonunda olmak üzere toplam dört kez uygulanan öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen ortalamalar arasında (Ekim 2005–87.63, Aralık 2005–86.57, Mayıs 2005–85.99, Aralık 2006–85.84) anlamlı bir farklılaşma olmadığı ortaya konmuştur. Sarı (2010) ise öğretim yılının başında ve sonunda uyguladığı anketlerle öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerdeki değişimi incelemiştir. Bulgulara göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini severek yapacaklarına ve öğretmenliğin ciddi eğitim gerektiren bir meslek olduğuna dair düşüncelerinin programın başında ve sonunda genel olarak olumlu yönde olduğu, OAÖTYP’nin öğretmen adaylarının gerek öğretmenlik mesleğine, gerekse programın kendisine yönelik bakış açılarında bir miktar değişim sağladığı saptanmıştır.

Öğretmen Özyeterliliği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum İlişkisi

Öğretmenlerin sınıfta verdiği kalıcı kararların arkasında inanç ve tutumlarının yer aldığı söylenebilir (Rimm-Kaufmann ve Sawyer, 2004). Dolayısıyla öğretmenlerin inanç ve tutumlarının anlaşılması öğrenme-öğretme süreçlerinin geliştirilmesinde önemli rol oynar. Demirtaş, Cömert ve Özer, (2011) öğretmen adaylarının yeterliklerine ilişkin inançlarının ve mesleğe yönelik tutumlarının onların sınıf yönetimi yaklaşımlarını, öğrencileri derse katma çabalarını ve tercih edecekleri yöntem ve stratejileri etkilediğine dair araştırmalar olduğunu vurgulamaktadır. Benzer şekilde yapılan son çalışmalarda özyeterlilik inançları ve mesleğe yönelik tutumlar arasında anlamlı, olumlu ve orta/ düşük düzeyde bir ilişki (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Oğuz ve Topkaya, 2008) olduğu ortaya konmuştur.

Öğretmen yetiştirme programlarının da öğretmen adaylarında olumlu yönde inanç ve tutum değişiklikleri hedeflediği düşünülebilir. Bu nedenle öğretmen adaylarına lisans eğitimi sırasında sahip oldukları inanç ve tutumların, gelecekte sınıflarındaki davranışlarını etkileyebileceğini açıklamak gereklidir. Herhangi bir öğretmenlik lisans programına tesadüfen ya da istemeyerek girmiş, bir öğretmen olarak kendini yeterli hissetmeyen, okumayı ve öğrenmeyi sevmeyen, öğrencilerle birlikte olmaktan hoşlanmayan bir öğretmen adayından zaman içerisinde nitelikli eğitim hizmeti ya da iş doyumunu beklemek hayalcilik olur. Demirtaş, Cömert ve Özer, (2011) de mesleğe yönelik olumlu bir tutuma sahip olan bir öğretmen adayının, mesleki yeterliliğini geliştirmeye çaba göstereceğini ve yeterlik açısından kendisini daha objektif olarak değerlendirebileceğini, eksiklerini gidermek için daha çok çalışacağını belirtmektedir.

Türkiye’de öğretmen özyeterliliği ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bir arada inceleyen çalışmaların daha çok kesitsel taramalar olduğu görülmektedir. Örneğin, Çakır, Kan ve Sünbül (2006), tezsiz yüksek lisans programlarının öğretmenlik meslek bilgisi programlarına kıyasla, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve özyeterlilik algıları üzerinde daha olumlu bir etkiye sahip olduğunu belirlemiştir. Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutumları ve yeterlik inançları üzerinde cinsiyetin önemli bir etkisinin olduğunu, program ve fakülte değişkenlerinin ise sadece yeterlik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi bulunduğunu ortaya koymuştur. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) ise, öğretmen adaylarının özyeterlilik algılarının cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre anlamlı biçimde farklılaştığını, mesleğe yönelik tutumların ise araştırmada ele alınan hiçbir değişkene (cinsiyet, bölüm, öğrenim türü) göre farklılaşmadığını, tespit etmiştir. Öte yandan Aykaç ve Ulubey (2009), sınıf öğretmenliği son sınıf öğrencileri ile görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin mesleğe yönelik

tutumları arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak öğretmen özyeterlik algıları bakımından görev yapan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğunu belirtmiştir. OAÖTYP'de öğrenim gören öğretmen adayları üzerinde yapılan bir çalışmada da öğrenci katılımını sağlama ve öğretim stratejileriyle ilgili özyeterlik inançlarında programlara ve cinsiyete göre anlamlı fark elde edilmiştir (Oğuz ve Topkaya, 2008).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Günümüzde ilerleme hedefi olan tüm ülkeler öğrenci başarısını arttırmaya yönelik girişimlerde bulunmaktadır. Yapılan araştırmalarda okul ve öğretmenlerle ilgili olan ve öğrenci başarısını artıran iç etmenler öğretmen özyeterliği, öğretmenin alan bilgisi, sözel becerileri, hizmet öncesi eğitimi ve staj deneyimi, kıdemi, inançları ve pedagojik altyapısını içerirken; dış etmenler okulun büyüklüğü, sınıfta İngilizce bilmeyen öğrenci sayısı, okul personeli/ öğretmen oranı, öğretmen/ öğrenci oranı ve sınıf mevcududur (Darling-Hammond & Youngs, 2002). Görüldüğü gibi öğrenci başarısını etkileyen bu iç etmenlerden bazılarını öğretmen yetiştirme programları şekillendirmektedir. Öğretmen eğitiminde güçlü öğretmen özyeterlik inancı oluşturabilecek deneyimler kazandırılabilirse, etkili bir staj eğitimi uygulanabilirse, öğretme heyecanı ve mesleğe yönelik güçlü hevesler oluşturulabilirse, öğrenci başarısını artıran iç faktörlerin zemini de nitelikli olarak hazırlanmış olabilir.

Konuyla ilgili araştırmalar incelendiğinde, öğretmen özyeterliği ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların son yıllarda Türk araştırmacılar tarafından hayli ilgi gördüğü söylenebilir. Çalışmaların daha çok öğretmen adayları üzerinde ve kesitsel/ilişkisel tarama niteliğinde olduğu görülmektedir. Öğretmen özyeterliği ve mesleğe yönelik tutumların uzun bir zaman diliminde nasıl bir seyir gösterdiğini açıklayan boylamsal çalışmalara ise pek rastlanmamaktadır. Bu araştırmada öğrenci başarısını etkileyen önemli içsel etmenlerden olan öğretmen özyeterlik inançları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların lisans eğitimi boyunca ve ilk görev yılının sonunda nasıl bir değişim gösterdiğinin boylamsal olarak incelenmesi amaçlanmıştır.

Bandura (1997) özyeterlikle ilgili değişimleri dört temel süreçle açıklar: kazanma (acquisition), yaygınlık (generality), devamlılık (durability) ve direnç (resilience). Kazanma, öze ilişkin inançların ilk oluşumunu; yaygınlık, bu inançların ne kadar yaygın uygulanabildiğini; devamlılık, değişimlerin zaman içinde ne kadar korunduğunu; direnç ise olumsuz yaşantılardan sonra kişinin kendini toparlama becerisini içermektedir. Bu çalışmada bu süreçlerden özyeterliğin kazanılması (acquisition) ve devamlılığı (durability) üzerinde durulmaktadır. Tutumlar açısından ise, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum değişimi bir öğrenme – öğretme süreci (Kağıtçıbaşı, 1988) olarak ele alınmaktadır. Birinci sınıftan ilk öğretmenlik yılının sonuna kadar mesleğe olumlu tutum öğrenimi olup olmadığı incelenmektedir.

Çalışmanın, bu sorulara yanıt vermekle Batı kaynaklı yayınların ötesinde Türk öğretmenlerin özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının hem eğitim süresince, hem de ilk öğretmenlik yılının sonunda nasıl bir seyir gösterdiğinin anlaşılmasına katkıda bulunacağı söylenebilir. Zira bu önemli içsel etmenlerin seyrinin belirlenmesi öğretmenlerin meslekte sağlayacakları başarı ve doyumuna yardımcı olabilir. Ayrıca bulguların, öğretmen yetiştirme programlarının hangi aşamasında ne tür yansımalar olduğunun anlaşılabilir gözden geçirilmesine ve yetkili kurumların müdahalelerine yön verebileceği düşünülebilir. Son olarak, ilgili Türk alanyazınında daha çok kesitsel/ilişkisel tarama niteliğinde çalışmalar olması sebebiyle, bu çalışmanın boylamsal olarak yürütülen ilk çalışma olmasının alanyazına katkı getirebileceği söylenebilir.

Yöntem

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden boylamsal tarama çerçevesinde panel çalışması (Fraenkel ve Wallen, 1996) deseniyle yürütülmüştür. Boylamsal çalışmalar küçük gruplarla yapılmasına, pahalı, yorucu ve uzun zaman alıcı olmasına rağmen, belli değişken(ler)in zaman içinde nasıl bir değişim gösterdiğini ortaya koyması bakımından araştırmacılara önemli bilgiler sunar.

Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarını Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Programı'nda 2006-2007 güz döneminde öğrenim görmeye başlayan 40 öğrenci oluşturmuştur. Öğretmen Özyeterlik Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği ilk sınıfın sonunda (2006-2007 bahar dönemi sonunda) 21'i kadın ve 18'i erkek olmak üzere toplam 39 öğrenciye uygulanabilmiş ve daha sonraki dört uygulamada bu kişilere ulaşılmaya çalışılmıştır.

İlk yıl doldurdıkları (2007) kişisel bilgi formuna göre katılımcıların 30'u 19-20 yaşlarında, altısı 21 yaşında, diğerleri 22, 23 ve 26 yaşındadır. Yine aynı forma göre, katılımcıların 17'si genel liselerden, yedisi Anadolu, dokuzu süper liseden, ikisi meslek lisesi, dördü de diğer liselerden mezundur. Öğretmenlik mesleğine ilk beş tercihinde yer veren adayların sayısı 27'dir. Yedi aday bu mesleği 6-10. sırada, beş aday da 11-20. sıralarda tercih ettiğini belirtmiştir. Adaylardan sadece dördünün annesi ve üçünün babası lisans eğitimi almış olup, büyük çoğunluğunun anne ve babası daha çok ilkokul ve ortaokul mezunudur. İlk öğretmenlik yılının sonunda toplanan verilere göre ise, ulaşılabilen 32 öğretmenden 24'ü çeşitli illerde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve kadrolu olarak sınıf öğretmenliği yapmaktadır. İki özel okulda, biri de ücretli öğretmen olarak çalışmaktadır. Geriye kalan beş katılımcı ise çalıştıklarını belirtmelerine rağmen nerede / nasıl çalıştıklarına dair soruları yanıtız bırakmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Özyeterlik İnancı Ölçeği'ni ilk olarak Tschannen- Moran & Woolfolk Hoy (2001) geliştirmiş olup, ölçek Türkçeye Çapa, Çakıroğlu & Sarıkaya (2005) tarafından uyarlanmıştır. Ölçeğin "öğrenciyle kaynaşma", "öğretim stratejileri" ve "sınıf yönetimi" adlı üç alt boyutu bulunmakta ve ölçek 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en düşük 24, en yüksek 216 puan alınabilmektedir. Uyarlama çalışmasında öğrenciyle kaynaşma alt boyutu için elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.82, sınıf yönetimi alt boyutu için 0.84, öğretim stratejileri alt boyutu için ise 0.86'dır.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği, Ünver, Başbay ve Bümen (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek Ege Üniversitesi'nde öğrenim gören 200 öğrenci üzerinde denenece açıklayıcı faktör analizi yapılmış, tek faktörün açıkladığı toplam varyans %47,85 olarak bulunmuştur. Likert tipinde yarısı olumlu, yarısı olumsuz 20 maddeden oluşan ölçeğin ölçümlerden elde edilen güvenilirliği 0.93'tür. Ölçekten en düşük 20, en yüksek 100 puan alınabilmektedir.

Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Çalışmada lisans döneminde ölçeklerin uygulanması için ilgili bölümde ders veren öğretim elemanlarından destek alınmış ve onlara ölçeklerin amacı - nasıl uygulanması gerektiği açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına da araştırmanın amacı ve yöntemi kısaca açıklanmış ve dört yıl boyunca süreceği belirtilerek gönüllülükleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ölçeklerin uygulanmasına 2006-2007 öğretim yılı bahar döneminin sonunda (Haziran 2007) başlanmış, uygulamalar ikinci (Mayıs 2008), üçüncü (Mayıs 2009), dördüncü (Haziran 2010) sınıfın sonunda devam etmiştir. Lisans eğitimi boyunca iki ölçeğin de uygulandığı toplam 39 öğrenciye ulaşılmıştır. Mezun olduktan sonra öğrencilerle internet ya da mobil telefonlarla iletişime devam edilerek, öğretmen olarak çalışıp çalışmadıkları öğrenilmiştir. Bu süreçte özellikle Doğu-Güneydoğu illerinde görev yapan katılımcılara ulaşmakta güçlük çekilmiş ve lisans döneminde ulaşılan katılımcı sayısına ulaşamamıştır. Katılımcılara mesleğe başladıkları ilk yılın sonunda (Temmuz-Eylül 2011) ölçekler son kez uygulanmıştır. Böylece 2006-07 öğretim yılında sınıf öğretmenliği programına başlayan 40 öğrencinin 39'undan dört yıl boyunca, 32'sinden de mezun olup öğretmenlik yaptıkları ilk yılın sonunda veri toplanmıştır. Çalışmada beş yıl boyunca toplanan veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma, tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA ve ikili karşılaştırmalar için ilişkili ölçümlerde t testi yapılmış, analizlerde SPSS 18.00 programından yararlanılmıştır.

Bulgular

Öğretmen Özyeterliği ile İlgili Bulgular

Sınıf öğretmenliği lisans programına 2007 yılında başlayan öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıfta ve ilk öğretmenlik yılının sonundaki öğretmen özyeterliğine ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Özyeterliğinin Üç Alt Boyutunda ve Toplamda Beş Ölçüme Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçümler	1. sınıf (2007)*		2. sınıf (2008)*		3. sınıf (2009)*		4. sınıf (2010)*		İlk öğretmelik yılının sonu (2011)**	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Öğrenciyle kaynaşmada özyeterlik	49.56	6.89	52.28	6.22	54.28	5.60	55.59	7.45	56.12	5.33
Sınıf yönetiminde özyeterlik	51.75	7.79	52.34	6.39	55.40	6.78	54.68	9.65	58.28	6.61
Öğretim stratejilerinde özyeterlik	51.46	6.63	53.34	7.69	56.56	5.76	58.62	5.67	58.50	5.44
Toplam	153.48	20.05	160.05	18.83	168.43	16.89	170.20	19.75	172.90	15.23

* n=39 ** n=32

Tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA’nın varsayımlarının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edildiğinde Sphericity varsayımının değerlendirilmesi için bakılan epsilon değerinin 1.0’den küçük olduğu ve Mauchly W değerinin anlamlı olduğu gözlenmiştir. Bu nedenle bu analiz için tek değişkenli yaklaşımın uygun olmadığı görülerek, çok değişkenli analize ait sonuçların yorumlanması kararlaştırılmıştır. Bu amaçla çok değişkenli yaklaşıma karşılık gelen Greenhouse-Geiser testine ait sonuçlara bakılmış, F değerinin karşılık gelen serbestlik derecelerinde $[F(4,124) = 10.06, p < .01, \eta^2 = .244]$ anlamlı olduğu gözlenmiştir. Böylece beş yıl boyunca yapılan ölçümlerde (n=32) öğretmen özyeterliği toplam puanlarının anlamlı derecede arttığı söylenebilir.

Öğretmen özyeterliğinin alt boyutları için de Sphericity varsayımının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiş ve benzer sonuçlar elde edildiğinden, alt boyutlar için de çok değişkenli yaklaşıma uygun olan sonuçlar (Greenhouse-Geiser testine ait bulgular) rapor edilmiştir. Buna göre, öğrenciyle kaynaşmada özyeterlik $[F(4,124) = 7.81, p < .01, \eta^2 = .201]$, sınıf yönetiminde özyeterlik $[F(4,124) = 5.11, p < .01, \eta^2 = .142]$ ve öğretim stratejilerinde özyeterlik $[F(4,124) = 13.39, p < .01, \eta^2 = .302]$ beş yıl boyunca anlamlı derecede artmıştır. Cohen (1988)’in etki büyüklüğü değerlerine dair sınıflamaları dikkate alındığında, özyeterlik toplam puanları ($\eta^2 = .244$) ve öğretim stratejilerinde özyeterlik için ($\eta^2 = .302$) daha geniş, öğrenciyle kaynaşmada özyeterlik ($\eta^2 = .201$) ve sınıf yönetiminde özyeterlik için ($\eta^2 = .142$) geniş etki büyüklüğü elde edildiği görülmüştür. Buna göre Sınıf Öğretmenliği lisans programı boyunca alınan eğitimin öğretmen özyeterliğinde önemli artışlar sağladığı söylenebilir.

Öğretmen özyeterliğinin alt boyutlarında tekrarlı ölçümler için tek faktörlü ANOVA’da anlamlı sonuçlar elde edildiğinden, farkın kaynağını belirlemek için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. İlişkili ölçümler için yapılan t-testi sonuçlarına göre, öğrenciyle kaynaşmada özyeterlik açısından 1. ve 2. sınıflar arasında $[t(38)=2.17, p < .05]$, 2. ve 3. sınıflar arasında $[t(38)=2.46, p < .05]$ anlamlı farklılık elde edilirken, 3. ve 4. sınıflar arasında ise anlamlı farklılık görülmemiştir.

[$t(38)=.86, p>.05$]. Sınıf yönetiminde özyeterlik açısından 1. ve 2. sınıflar arasında [$t(38)=1.18, p>.05$], 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık görülmezken [$t(38)=.56, p>.05$], 2. ve 3. sınıflar arasında [$t(38)=2.50, p<.05$] anlamlı farklılık elde edilmiştir. Öğretim stratejilerinde özyeterlik açısından ise 1. ve 2. sınıflar arasında, 2. ve 3. sınıflar arasında anlamlı farklılıklar görülürken, 3. ve 4. sınıflar arasında anlamlı farklılık elde edilmemiştir (sırasıyla [$t(38)=2.31, p<.05, t(38)=2.54, p<.05$] ve [$t(38)=1.86, p>.05$]).

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlara İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenliği lisans programına 2007 yılında başlayan öğretmen adaylarının birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü sınıfta ve ilk öğretmenlik yılının sonunda öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapmalar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2.

Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumların Beş Ölçümüne Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapmalar

Ölçümler	1. sınıf (2007)*		2. sınıf (2008)*		3. sınıf (2009)*		4. sınıf (2010)*		İlk öğretmenlik yılının sonu (2011)**	
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Tutumlar	85.93	11.62	85.62	9.43	85.78	12.25	85.28	11.52	90.21	9.77

* n=39 ** n=32

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların yıllara göre değişimini belirlemede Sphericity varsayımının sağlanıp sağlanmadığı test edilmiş ve özyeterliğe benzer sonuçlar elde edildiğinden, çok değişkenli yaklaşıma uygun olan sonuçlar (Greenhouse-Geiser testine ait bulgular) rapor edilmiştir. Beş yıl boyunca elde edilen veriler üzerinde yapılan tek faktörlü ANOVA sonuçlarına göre, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının anlamlı derecede değişmediği görülmüştür [$F(4,124) = 1.83, p=.13, \eta^2 = .056$]. Tablo 2’de görüldüğü gibi, lisans eğitimi boyunca öğretmenlik mesleğine yönelik tutum puanlarının ortalamaları birbirine çok yakın ve yüksektir (2007 – 85.93, 2008 – 85.62, 2009 – 85.78, 2010 – 85.28). Bununla birlikte ilk öğretmenlik yılının sonunda tutum puanlarının ortalaması yükselmektedir (90.21).

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın bulguları daha önce Türkiye’de öğretmen özyeterliği ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları bir arada inceleyen kesitsel taramaları ve Batı kaynaklı-kısa süreli boylamsal çalışmaları genişleterek, bu iki değişkenin beş yıl içerisindeki değişimi hakkında bilgi vermektedir. Analiz sonuçları lisans eğitimi boyunca öğretmen özyeterlik inançlarının anlamlı derecede arttığını, ancak mesleğe yönelik tutumların anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir. İlk öğretmenlik yılının sonunda da aynı sonuçlar elde edilmiş; öğretmen özyeterliği anlamlı derecede yükselmiş, mesleğe yönelik tutumlar yükselse de anlamlı farklılık görülmemiştir.

Adayların hizmet öncesi eğitim sürecinde dört yıl boyunca özyeterlik düzeylerinin anlamlı derecede artması, özyeterliğin başlangıç aşamalarında daha esnek ve değişken olduğu (Mulholland & Wallace, 2001; Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005) fikrini doğrulamaktadır. Ayrıca farklı görevler için özyeterlik gelişiminin farklı olabileceği düşünülse de bulgular her üç alt özyeterlik için de gelişme olduğuna işaret etmektedir. İkili karşılaştırmalar açısından bakıldığında, ilk üç sınıfta alınan derslerin ve edinilen deneyimlerin özyeterlik gelişimine daha çok katkı sağladığı görülmektedir. Türkiye’de yürütülen iki boylamsal çalışmanın (Atay, 2007; Şahin ve Atay, 2010) aksine, bu çalışmada öğretmenlik stajının sonunda her üç özyeterlik inancında da yükselme görülmüştür. Bu bulgular özellikle öğretmen yetiştiren kurum ve kişiler için önem taşımaktadır.

Lisans eğitimi sürecinde özyeterliğin anlamlı derecede yükseliyor olması Amerika Birleşik Devletleri (Woolfolk-Hoy & Burke-Spero, 2005; Hoy & Woolfolk, 1990), Kanada (Housego, 1992) ve Kore (Gorrell & Hwang, 1995)'de benzer bulgular gösteren çalışmalarla tutarlı görünmektedir. Bununla birlikte, Tayvan (Lin & Gorrell, 2001) ve İsrail (Romi & Daniel, 1999)'deki çalışmalarda öğretmen adaylarının eğitim sürecinde özyeterliklerinin değişmediği, hatta düştüğü belirlenmiştir. Bu tür farklı sonuçların arkasında öğretmen eğitim programlarının yapısı ve staj deneyimleri ile ilgili uygulama farklılıkları olduğu düşünülmektedir. Örneğin Tayvan'da okul deneyimi etkinlikleri programın geneline değil, sadece son aşamasına eklenmiştir (Lin & Gorrell, 2001), İsrail'de de benzer şekilde okul merkezli uygulama deneyimleri sınırlıdır (Romi & Daniel, 1999). Bu nedenle lisans eğitimi sürecinde özyeterlik gelişiminin farklı olabileceği söylenebilir. Nitekim Bandura (1997) öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında uygulamalar yaparak deneyim kazanmasına daha çok fırsat verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü bu uygulamalarda doğrudan deneyimler kazanılmakta ve özyeterlik de en çok doğrudan deneyimlerden etkilenmektedir. Ayrıca sözel ikna süreci özyeterlik kaynaklarından biri olduğundan, uygulama öğretmeni ve öğretim eleman(lar)ı tarafından verilen rehberlik, destek ve tavsiyeler de özyeterliği güçlendirmektedir (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy ve Hoy 1998). Bunun yanında öğretim yöntemleri hakkındaki kuramsal bilgilerin yanı sıra, bu yöntemleri uygulamaya dönük deneyimlerin artırılması da öğretmen adaylarının özyeterliğini olumlu etkileyebilmektedir (Boz ve Boz, 2010). Bu çalışmada lisans eğitimi boyunca özyeterliğin artışında yukarıda belirtilen faktörlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

Katılımcıların ilk öğretmenlik yılının sonunda da yüksek özyeterlik inancına sahip olmaları benzer bazı araştırmaların bulgularından farklıdır (Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005; Şahin ve Atay, 2010). Söz konusu çalışmalarda öğretmenliğe başlanan ilk yılda özyeterliğin düştüğüne dair bulgular elde edilmişken, bu çalışmada artış gözlenmiştir. Bu durum katılımcıların sınıf ve öğretimle ilgili zorluklarla başa çıkabildiği, çalıştıkları kurum ve çevreden destek alabildikleri, öğrenci ve velilerden olumlu dönütler elde ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Özyeterlik gelişiminde en önemli etkileri oluşturan doğrudan deneyimlerin (Bandura, 1997), katılımcıların lisans eğitimi boyunca aldıkları kuramsal ve uygulamalı derslerde başarıyla sağlandığı ve görevin ilk yılında da destekleyici katkılar sunduğu düşünülebilir. İlk öğretmenlik yılında kendi öğretim performansı, güçlü ve zayıf yönleri hakkında bir farkındalık geliştiren öğretmenlerin, öğrencilerle birebir yaşantılar geçirerek öğretim görevinin nasıl bir iş olduğu hakkında fikir edindikleri (Atay, 2007) düşünüldüğünde, doğrudan deneyimlerin söz konusu bulgulara katkısı görülebilir. Bununla birlikte ilk deneyimlerdeki başarısızlıkların bir "gerçeklik şoku" yaratarak özyeterliği düşürebildiği bilinmektedir (Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005). Bu çalışmanın bulgularına dayanılarak katılımcılarda böyle bir algının olmadığı görülmektedir, zira her üç özyeterlik inancı da korunmuş, hatta yükselmiştir.

Katılımcıların özyeterlik düzeylerini başkalarını gözlemleyerek elde edilen dolaylı deneyimlerle (Bandura, 1997) geliştirdikleri de düşünülebilir. Akranlarını ya da birlikte çalıştıkları meslektaşlarını gözlemleyen katılımcıların, kendi öğretim yeterlikleri ile ilgili algılarını değişmiş olabilir. Gözlemledikleri kişilerle kendilerini karşılaştırarak algılarını güçlendirmiş olabilirler. Hizmet öncesi eğitim süresince öğretmenliğe dair bilgilendiğini, öğrendiklerini uygulayabildiğini, uygulamaları hakkında olumlu dönütler alabildiğini hisseden katılımcıların özyeterliklerinin arttığı görülmektedir.

Hoy ve Woolfolk (1993), öğretmen özyeterliğini güçlendiren etmenlerden birinin onun döngüsel doğası olduğunu belirtir. Başka bir deyişle, güçlü bir özyeterlik inancı kişiyi daha çok sebat etmeye ve emek vermeye iter, bu durum daha iyi performans sergilemeye neden olur ve daha iyi performans da özyeterliği artırır. Bunun tersi de mümkündür: Düşük özyeterlik kolayca vazgeçmeye ve az emek vermeye neden olur, bu durum zayıf sonuçlara yol açar, böylece özyeterlik de düşer. Bu süreç zamanla belli öğretmen davranışlarına etki edebilecek bir durağanlığa ulaşır; örneğin öğretme hevesi azalabilir (Allinder, 1994), yeni yöntemleri denemeye daha az istek duyulabilir (Cousins & Walker, 2000; Guskey, 1988), öğretime daha az zaman ayrılabilir,

otoriterleşilebilir (Palmer, 2006), daha çok tükenmişlik yaşanabilir (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde özyeterliklerinin güçlendirilmesi çok önemlidir. Bu çalışmada özyeterliğin beş yıl boyunca giderek arttığının görülmesi bu nedenle çok sevindiricidir.

Klassen ve Chiu (2010)'nun yapısal eşitlik modeliyle yürüttüğü çalışmada (n=1430) mesleki kıdem ile özyeterlik arasında doğrusal olmayan (nonlinear) bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Buna göre mesleğin başlangıç ve orta aşamalarında olan öğretmenlerde (0-23 yıl) yüksek özyeterlik, daha kıdemli öğretmenlerde ise düşük özyeterlik gözlenmiştir. Özyeterliğin mesleki kıdem arttıkça yükseleceği fikrini çürüten bu bulgu, Bandura (1997)'nin özyeterliğin bir kez oluştuğunda nispeten durağan bir hale geldiği fikrini kısmen doğrulamaktadır. Çünkü mesleğin ilk yıllarında ya da ilk 20 yılda özyeterlik yükselip belli bir durağanlığa erişirken, kıdem arttığında öğretim becerileriyle ilgili algılamalar daha düşük bir yeterlik inancına doğru gitmektedir. Klassen ve Chiu (2010), bu durumu Huberman (1989)'ın meslekte kariyer basamaklarına ilişkin görüşleriyle açıklamaktadır. Huberman (1989)'a göre, öğretmenler mesleğin ilk yıllarında *hayatta kalma* ve *keşfetme* süreçlerini, 4-6. yıllarda mesleğe bağlılık geliştirdikleri *istikrarlılık* sürecini, 7-18 yılları arasında ya *deneyim kazanma* ya da meslek seçimini sorguladıkları *yeniden değerlendirme* sürecini yaşamaktadır. Bu aşamalardan sonra 19-30 yıllık süreçte enerji ve coşkunun yerini güçlü bir güven algısı ve özkabulün aldığı *dinginlik-huzur* aşamasına, 31-40 yıllık son süreçte ise karamsar ve hoşnutsuz duygularla *çözülme-salvarma* aşamasına geçilmektedir. Klassen ve Chiu (2010), çok kıdemli öğretmenlerin düşük özyeterlik inancına sahip olmalarını bu modele uygun bir sonuç olarak yorumlamaktadır. Day ve Gu (2007)'nin çalışmasında da kariyer ortasındaki (8-23 yıllar arası) çoğu öğretmenin güdülenme ve mesleğe bağlılıklarında artış, 24 yıldan fazla kıdemli olan öğretmenlerde ise düşük güdülenme olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuçlarda hem yaşın, hem de psikolojik durum ve çalışma ortamının katkıları olduğu düşünülmektedir. Tüm bu görüşler, öğretmen özyeterliğinin ve mesleğe yönelik tutumların lisans eğitiminden görev sürecinin çeşitli aşamalarına dek uzun süreli incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Örneğin bu çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleğin ilerideki aşamalarında özyeterlik ve tutumlarının incelenmesi alanyazına büyük katkılar getirebilecektir. Zira özyeterlik ve tutumlardaki değişimler öğrenilebilirse, mesleki gelişim (hizmetiçi eğitim) programlarına ve eğitim politikalarına bilimsel bulgularla yön vermek mümkün olabilir.

Bu çalışmaya dayanarak öğretmen eğitiminde özyeterliğin esnek ve değişken olmasından yararlanmak gerektiği söylenebilir. Etkili yürütülen kuramsal derslere ek olarak, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasına yönelik derslerin -doğrudan ve dolaylı deneyimlere, sözel ikna sürecine katkısı hatırlanarak- çok dikkatli ve özenle yürütülmesi önem taşımaktadır. Ayrıca göreve yeni başlayan öğretmenlerin daha çok güçlkle karşılaştığından, daha çok desteğe gereksinim duyduğu hatırlandığında (Woolfolk Hoy ve Burke Spero, 2005), ilk yıllarda öğretmenlere daha az öğretim görevi verilerek, artan zamanda okula uyum ve öğretimi planlamayla ilgili desteklerin artırılması (Mulholland ve Wallace, 2001) önerilmektedir.

Öğretmenlik mesleğine yönelik tutumların lisans eğitimi boyunca oldukça yüksek puanlarda seyrettiği görülmektedir. Ölçekten en fazla 100 puan alınabildiği hatırlandığında, en düşük puanın 85.28 ile 4. sınıfta görüldüğü söylenebilir. Bununla birlikte mesleğe yönelik tutumların lisans eğitimi boyunca aynı seyri göstermesi ya da anlamlı derecede artmaması, öğretmen yetiştirme sistemimiz bakımından düşündürücüdür. Bu durum, sınıf öğretmenliği lisans programının öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının olumlu yönde gelişmesine katkı sağlamadığını göstermektedir. Türkiye'deki kesitsel taramaların bazılarında da lisans programı öğrencilerinin mesleğe yönelik tutumlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık bulunamamış (Erdem ve Anılan, 2000; Çakır, 2005; Güneşli ve Aslan, 2009; Özder, Konedralı ve Zeki, 2010; Terzi ve Tezci, 2007; Üstüner, Demirtaş ve Cömert, 2009), hatta bazılarında üst sınıflara doğru gittikçe tutum puanlarının düştüğü görülmüştür (Baykara Pehlivan, 2008; Uğurlu ve Polat, 2011). Bu çalışmada kullanılan tutum ölçeğinden yararlanan boylamsal bir çalışmada da ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programı (OAÖTYP) boyunca

mesleğe yönelik tutumlarda anlamlı farklılık görülmemiştir (Başbay, Ünver ve Bümen, 2009). Böylece hem sınıf öğretmenliği lisans programının, hem de OAÖTYP'nin öğretmenlik mesleğine yönelik olumlu tutum geliştirmede etkisiz kaldığı düşünülebilir. Nitelikli öğretmen yetiştirme hedefine aykırı olan bu durum, özellikle programların duyuşsal boyutlarının gözden geçirilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Tutumlarla ilgili benzer bulguları elde eden diğer çalışmalarda, öğretmenlik programlarına öğrenci seçiminde puan türü ve miktarının yanında kişilik özelliklerinin de dikkate alınması (Şenel ve diğerleri, 2004), öğretmen adaylarının programa ilişkin görüşlerinin alınması ve programın hedeflerinin öğrenci ihtiyaçlarına uygunluğunun değerlendirilmesi (Erden, 1995), olumlu tutum geliştirilememesinin nedenlerinin ortaya çıkarılması (Terzi ve Tezci, 2007), öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yeterince yer verilmesi (Çapa ve Çil, 2000) önerilmiştir. Öğretim elemanlarının kişilik özellikleri, kullandıkları öğretim stratejileri ve dışsal etmenler de tutumların gelişmesinde etkili olabilir (Palmer, 2001). Dolayısıyla sınıf öğretmenliği lisans programını yürüten öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleğini sevdirecek kişilik özelliklerini taşıması, uygun öğretmen modeli olması ve uygun öğretim stratejilerini kullanması, öğrencilerde mesleğe yönelik olumlu yönde yüksek tutum geliştirmeye yardımcı olabilir. Ayrıca ilgili araştırmalarda sınıf öğretmenliği lisans programını ilk beş tercihinde belirten öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir (Uğurlu ve Polat, 2011). Özder, Konedralı ve Zeki (2010)'nin çalışması da öğretmen adaylarının mesleğe yönelik tutumlarını en çok etkileyen faktörün "öğretmen olma isteği" olduğunu göstermektedir. Bu nedenle eğitim fakültelerinin ilk sıralarda tercih edilmesine yönelik özendirici düzenlemelerin (burs, ödül vb.) sürdürülmesi önerilebilir.

Öte yandan eğitim fakültelerinin lisans programlarının niçin mesleğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye katkı getirmediğinin incelenmesi isabetli olacaktır, zira olumlu yönde tutum değişimi sağlanmak isteniyorsa söz konusu tutuma sahip olunma nedenlerinin bilinmesinde fayda vardır (Sakallı, 2006). Gök (2003)'ün de belirttiği gibi öğretmenliğe ilişkin tutumların belirlenmesi, bunların öğretmen adaylarına nasıl kazandırılacağına saptanması ve bu işte ne derece başarılı olunduğunun değerlendirilmesi düz ve kolay değil, oldukça karmaşık ve toplumsal kültürel boyutta da düşünülmesi gereken bir uğraştır. Öğretmenlerin mesleğe ilişkin olumlu ve olumsuz tutumları bilinçli ve bilimsel ölçütler kullanılarak irdelenir ve üzerinde tartışılırsa, öğretmen yetiştirme programlarının eksik ve zayıflıklarını yakalama olanağı doğar (Gök, 2003). Dolayısıyla özellikle engellere ilişkin nitel çalışmaların, meselenin derinlikleriyle ilgili önemli bulgular sunacağı düşünülebilir.

Katılımcıların lisans programı sırasında tutumları benzer bir seyir gösterirken, öğretmenlik deneyimiyle birlikte puan ortalamalarında ani bir yükseliş görülmüştür. Bu durum tutum gelişiminde doğrudan ve olumlu deneyimlerin etkisi olduğunu düşündürmektedir. Her ne kadar ilk öğretmenlik yılında uyum ve acemilik dönemi sorunları yaşansa da mesleğe yönelik tutumlardaki bu artış ümit verici bir düzeydedir. Öğretmenlerin kariyerleri boyunca mesleğe yönelik tutumları incelenebilirse, ne tür etmenlerin tutum değişimine yol açtığı ortaya çıkarılarak, sorunların çözümüne katkı sağlanabilir.

Genel olarak, öğretmen yetiştirme programlarının öğretmen adaylarında olumlu yönde inanç ve tutum değişiklikleri hedeflediği düşünülebilir. Ancak bu çalışmanın bulguları, sınıf öğretmeni yetiştirme programının öğretmen özyeterliliğini geliştirmede, tutum geliştirmeden daha başarılı olduğu izlenimi vermektedir. İlgili çalışmalarda öğretmen özyeterliliği ve mesleğe yönelik tutumlar arasında anlamlı ve düşük/orta düzeyde olumlu bir ilişki olduğu hatırlandığında (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Girgin, Akamca, Ellez ve Oğuz, 2010; Oğuz ve Topkaya, 2008) sonuçlar ilginçtir. Ancak bu durum ilişkinin derecesiyle açıklanabilir. Başka bir deyişle, öğretmen özyeterliliği ile mesleğe yönelik tutumlar arasında yüksek düzeyde olumlu ilişki olmaması sebebiyle, bu iki yapının her zaman paralel seyretmeyeceğini söylemek mümkündür.

Son olarak çalışmanın çeşitli sınırlılıklarından bahsedilebilir. Örneğin, bu çalışmanın tek bir üniversitede, sadece sınıf öğretmenliği anabilim dalında ve küçük bir örnekleme yürütülmüş

olması sebebiyle, ileride yapılacak boylamsal araştırmalarda daha büyük örneklemelerle ve çeşitli üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında çalışılması önerilebilir. Ayrıca bu çalışmada ilk öğretmenlik yılında görev yapılan şehir, okul ve çevre ile ilgili ayrıntılı bilgi toplanamaması, bulgulara yön veren bağlamın anlaşılmasını güçleştirmiştir. Dolayısıyla ilk görev yapılan şehir, kadrolu /sözleşmeli /ücretli öğretmenlik durumu, okula ait demografik bilgiler, haftalık ders yükü, sınıf mevcudu vb. değişkenlerin öğretmen özyeterliliği ve tutumlara etkisine dair bulgular elde edilebilirse, öğretmenliğin ilk yıllarında ne tür desteklerin gerekli olduğu ortaya çıkarılabilir. Ayrıca bulgular kendini bildirime (self-report) dayalı ölçme araçlarıyla elde edildiğinden, ölçeklere verilen cevapların gerçek durumları yansıtmak yerine *sosyal beğenilirlik* etkisiyle “*olması gereken*” cevaplar haline gelmesi mümkündür. Bu nedenle ileride yapılacak çalışmalarda sosyal beğenilirliği kontrol edebilen araştırma desenlerinin kullanılması önerilebilir.

Kaynakça

- Akkaya, N. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 35-42.
- Aksoy, M.E. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları (Gaziosmanpaşa Üniversitesi örneği) *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2, 197-212.
- Aktaş, I. & Walter, J. (2005). Öğretmen Adaylarının Mesleki Yeterlilik Duygusu. *Sportmetre - Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, III(4), 127-131.
- Allinder, R.M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95.
- Atay, D. (2007). Beginning teacher efficacy and the practicum in an EFL context. *Teacher Development*, 11, 2, 203-219.
- Aykaç, N. ve Ulubey, O. (2009). Sınıf Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Özyeterlilik Algıları ve Öğretmenlik Tutumları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Selçuk, İzmir.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Co.
- 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*, 15, 59, 345-366.
- Baykara Pehlivan, K. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma. *Mersin Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 2, 151-168.
- Baykara Pehlivan, K. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stilleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Uzerine Bir Çalışma. *İlkoğretim Online*, 9, 2, 749-763.
- Boz, N. ve Boz, Y. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33, 3, 279-291.
- Bümen, N. T. (2009). İlk ve Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlilik İnançlarının İncelenmesi: İzmir İli Örneği. *18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3 Ekim, Selçuk, İzmir.
- Clift, R. T., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith, & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* (pp. 309-424). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Pub.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60,4, 323-337.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power and analysis for the behavioral sciences*. (2nd edition) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Cousins, J.B., & Walker, C.A. (2000). Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools. *Canadian Journal of Program Evaluation* (Special Issue), 25–53.
- Çakır, Ö. (2005). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı ve Eğitim Fakülteleri İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı Öğrencilerinin Mesleğe Yönelik Tutumları ve Mesleki Yeterlik Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9, 27-42.
- Çakır, Ö., Kan, A. & Sünbül, Ö. (2006). Öğretmenlik Meslek Bilgisi ve Tezsiz Yüksek Lisans Programlarının Tutum ve Özyeterlik Açısından Değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 1, 36-47.
- Çakıroğlu, J. & Çakıroğlu, E. (April, 2003). Pre-service teacher efficacy beliefs regarding science teaching: A comparison of USA and Turkey. *A paper presented at the annual meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, New Orleans, USA.
- Çapa, Y. & Çil, N. (2000). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69-73.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Education and Science*, 30, 137, 74– 81.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, O. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet, Program ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9, 15, 33–53.
- Çeliköz, N. ve Çetin, F. (2004). Anadolu Öğretmen Lisesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Etmenler. *Milli Eğitim*. 162, 160-167.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “highly qualified teachers”: What does “scientifically-based research” actually tell us. *Educational Researcher*. 31, 13-25.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education*. 33, 423–443.
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Özyeterlik İnançları ve Tutumları. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II*. 16–18 Mayıs, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, s. 244-252.
- Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2011). Öğretmen Adaylarının Özyeterlik İnançları ve Mesleğe Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Bilim*. 36, 159, 96-111.
- Diken, İ.H., & Özokçu, O. (2004). Examining Turkish teachers' sense of efficacy: An international perspective. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, USA.
- Doğan, T. ve Çoban, A. E. (2009). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları ile Kaygı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*. 34, 153, 157-168.
- Ekici, G. (2006a). Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları Üzerine Bir Araştırma. *Eğitim Araştırmaları*. 24, 87– 96.
- Ekici, G. (2006b). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Profilleri ile Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, A. R. ve Anılan, H. (2000). PAÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 146-152.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Derslerine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11, 99–104.
- Fraenkel, J.R. & Wallen, N. (1996). *How to design and evaluate research in education*. USA: McGraw

Hill.

- Girgin, G., Akamca, G. Ö., Ellez, A. M. ve Oğuz, E. (2010). Okulöncesi Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları, Mesleki Benlik Saygıları ve Mesleki Yeterlik İnançları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 1-15.
- Gorrell, J., & Hwang, Y. S. (1995). A study of self efficacy beliefs among pre-service teachers in Korea. *Journal of Research and Development in Education*. 28, 101–105.
- Gök, F. (2003) Öğretmen Yetiştirme Tutumu ile İlgili Bulgular. *Öğretmen Yetiştirme ve İstihdam Sempozyumu*, 26–27 Nisan, Eğitim -Sen, Ankara.
- Guskey, T.R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*. 4, 1, 63–69.
- Güneyli, A. & Aslan, C. (2009). Evaluation of Turkish prospective teachers' attitudes towards teaching profession. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 1, 313–319.
- Hoover– Dempsey, K., Bassler, O., & Brissie, J. (1992). Explorations in parent–school relations. *Alberta Journal of Educational Research*, 85, 287–294.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feeling of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*. 38, 1, 49–64.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*. 27, 279–300.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*. 93, 4, 355–372.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kılıç, D. ve Bektaş, F. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi KKEF Dergisi*, 18, 15-25.
- Klassen, R. & Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*. 102, 3, 741–756.
- Liaw, E.C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*. 25, 176–180.
- Lin, H. L., & Gorrell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teaching and Teacher Education*, 17, 5, 623–635.
- Mulholland, J. & John Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*. 17, 243-261.
- Oğuz, A. & Topkaya, N. (2008). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmen Özyeterlik İnançları İle Öğretmenliğe İlişkin Tutumları. *Akademik bakış*. 14, 1-20.
- Oral, B. (2004). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Eğitim Araştırmaları*. 15, 88-98.
- Özder, H., Konedralı, G. & Zeki, C.P. (2010). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 16, 2, 253-275.
- Palmer, D. (2001). Factors contributing to attitude exchange amongst preservice elementary teachers. *Science Teacher Education*. 86, 122–138.
- Palmer, D. (2006). Durability of changes in self efficacy of preservice primary teachers. *International Journal of Science Education*. 28, 6, 655–671.
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218.
- Rimm-Kaufman, S.E. & Sawyer, B.E. (2004). Primary-grade teachers' self-efficacy beliefs, attitudes toward teaching, and discipline and teaching practice priorities in relation to the "Responsive Classroom Approach". *The Elementary School Journal*, 104, 4, 321-341.
- Romi, S., & Daniel, E. (1999). Integration of students with special needs in the regular classroom:

Attitudes of preservice teachers in Israeli colleges. Paper presented at the *Third International Conference on Teacher Education*. Beit Berl College, Israel.

- Ross, J.A. (1995). Strategies for enhancing teachers' beliefs in their effectiveness: research on a school improvement hypothesis. *Teachers College Record*, 97(2), 227-251.
- Sakallı, N. (2006). *Sosyal etkiler*, İmge Kitabevi, 2.Baskı, İstanbul.
- Saracaloğlu, A.S. ve Yenice, N. (2009). Investigating the self-efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables. *Journal of Theory and Practice in Education*. 5, 2, 244-260.
- Sarı, M. (2010). Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Programının Öğretmenlik Mesleğine Ve Programa İlişkin Görüşlere Etkisi. *Eğitim ve Bilim*. 35, 155, 3-15.
- Senemoğlu, N., Yağcı, E., Demirel, M. & Üstündağ, T. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin Özyeterlik Düzeylerini Etkileyen Faktörler. 15. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildiri*. Muğla.
- Shechtman, Z., Levy, M., & Leichtentritt, J. (2005). Impact of life skills training on teachers' perceived environment and self-efficacy. *Journal of Educational Research*, 98, 3, 144-155.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*. 26, 1059-1069.
- Şahin, F.E. & Atay, D. (2010). Sense of efficacy from student teaching to the induction year. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2, 337-341.
- Şahin-Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 11, 21-40.
- Şenel, H. G., Demir, İ., Sertelin, Ç., Kılıçaslan, A., & Köksal, A. (2004). Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum ve Kişilik Özellikleri Arasındaki İlişki. *Eğitim Araştırmaları*. 15, 99-109.
- Terzi, A.R. & Tezci, E. (2007). Necatibey Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 52, 593-614.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. E. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy, and W.K. Hoy. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*. 68, 202-48.
- Uğurlu, C.T. ve Polat, S. (2011). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 1, 68-74.
- Üstüner, M., Demirtaş, H. ve Cömert, M. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları (İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Örneği). *Eğitim ve Bilim*. 34, 151, 140-155.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim Öğretmenlerinin Özyeterlik Algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 17, 1-16.
- Ware, H.W. & Kitsantas, A. (2011). Predicting teacher commitment using principal and teacher efficacy variables: An HLM approach. *The Journal of Educational Research*, 104, 183-193.
- Woolfolk Hoy, A. & Burke Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching. *Teaching and Teacher Education*. 21, 343-356.