

Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki*

The Relationships Between Approaches to Learning and Self-efficacy Beliefs of Candidate Teachers

Necla EKİNCİ **

ÖZ: Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, yüzeysel ve stratejik) tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Betimsel bir çalışma olan araştırmanın verileri Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 272 son sınıf öğrencisine Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın temel bulguları şunlardır: (1) Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönelimleri ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyleri arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. (2) Stratejik öğrenme yaklaşımı ile özyeterlik inançlarının düzeyi arasında düşük bir ilişki bulunurken, (3) yüzeysel öğrenme yaklaşımı yönelimi ile özyeterlik inançlarının düzeyi arasında herhangi bir ilişki bulunmamaktadır. Bu bulgulardan hareketle, daha nitelikli öğretmen yetiştirme için öğretmen yetiştiren kurumların derinlemesine öğrenmeyi özendirici öğretim ortamlarını oluşturacak politika ve uygulamalara yönelerek öğretmenlerin özyeterliklerini artırmaya çalışmaları önerilmiştir.

Anahtar sözcükler: Öğretmen eğitimi, öğrenme yaklaşımları, öğretmen özyeterlik inançları

ABSTRACT: The purpose of the study is to identify the relationships between the approaches to learning (deep, surface and strategic) and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. The data of this descriptive study have been gathered through the administration of two scales (namely Inventory for Approaches to Learning and Teacher Self-efficacy Beliefs Inventory) to 272 candidate teachers studying at Muğla Sıtkı Koçman University. Main findings of the study are: (1) There is a significant positive correlation between deep learning approach orientation and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. (2) Low correlation has been revealed between strategic learning approach preferences and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. (3) No significant correlation has been found between learning approach orientation and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. Within the frame of these results, as deep learning approach leads to more qualified educational outcomes, teacher training institutions are recommended to adopt policies and practices assuring the use of deep learning approach in order to develop higher self-efficacy beliefs of pre-service teachers.

Keywords: Teacher education, approaches to learning, teacher self-efficacy beliefs

1. GİRİŞ

Öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik öğrenci öğrenmesini ve akademik başarısını artırmada ve kestirmede eğitim alanında iki temel kuramsal yapı (construct) olarak öne çıkmaktadır (Phan 2011). Öğrencilerin özyeterlik inançları ile öğrenme yaklaşımları tercihleri arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ve her iki kavramın öğrenme ve akademik sonuçlar üzerinde birlikte etkisinin olduğunu gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (Fenollar, Román & Cuestas, 2007; Liem, Lau & Nie, 2008; Senko & Miles, 2008; Phan, 2011). Bu yapının öğretmen yetiştirme özelinde de geçerli olup olmadığının belirlenmesi bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. İzleyen alt bölümlerde bu iki kavramın kuramsal çerçevesi ve birbirleriyle ilişkisi ele alınmıştır.

* Bu çalışma I. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sunulan bildirinin verilerine dayalı olarak hazırlanmıştır.

** Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla-Türkiye, e-posta: neclaekinci@gmail.com

1.1. Öğrenme Yaklaşımları

Öğrenme yaklaşımlarının kuramsal çerçevesi büyük ölçüde Marton & Säljö (1976) tarafından yapılan nitel bir araştırmanın sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar çalışmalarında öğrenmeyi farklı niyetlerle ve farklı biçimlerde ele alan iki grubun olduğunu belirlemişlerdir. Birinci grupta yer alanların içsel olarak öğrenmeye istekli ve meraklı oldukları, yeni öğrendiklerini anlamlı biçimde yapılandırdıkları ve eski bilgileri ile anlamlı şekilde ilişkilendirdikleri belirlenmiştir. Öğrenmeyi bu şekilde ele alış biçimi *derinlemesine öğrenme* yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşımı işe koşan öğrencilerin konunun altında yatan anlama yönelme, temel düşüncüyü anlama çabasında olma, ileri sürülen görüş ve savları eleştirel bir tutumla ele alma, sunulan görüşler arasında bağ kurmaya çalışma ve bir bütün oluşturmaya çalışma gibi istendik özelliklere sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun tersine ikinci grupta yer alanların olumlu ve olumsuz pekiştiricilere göre ortaya çıkan dışsal beklentiyi karşılamaya yönelik hareket ettikleri ileri sürülmektedir. Ayrıca bu gruptaki öğrenenlerin çalışılan konuyu bütünüyle anlamaya çalışma ve konular arasında ilişkiler kurma yerine parça parça ele alma, sınavda sorulacak yerlere odaklanma, anlamadan aktarma yöneliminde oldukları belirlenmiştir. Öğrenmeyi bu şekilde ele alış biçimi *yüzeysel öğrenme* yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Bu yaklaşımı işe koşan öğrenciler konuları anlamlı biçimde öğrenmekten çok, sınavlarda kendilerini sonuca götürecek noktalara odaklanarak geçebilecek kadar bir not almaya çalışma, yalnızca değerlendirme için gereken bilgiyi ezberleme gibi özelliklere sahiptirler (Gibbs, 1994; Biggs, 1993; 1999; Ramsden, 2000).

Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar bu iki yönelime uymayan üçüncü bir yönelime sahip öğrenenlerin de olduğunu ortaya koymuştur. Bu tür öğrenenlerin niyeti bir konuyu anlamlı biçimde öğrenmekten çok, öğrenme ortamının özelliklerinden yararlanarak en yüksek başarıyı güvence altına alacak stratejileri işe koşarak başarılı olmaktır. Örneğin, değerlendirme biçimine göre ders çalışmak. Kısaca amaç öğrenmek değil, başarılı olmaktır. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamının özelliklerine göre sözü edilen her iki yaklaşımın da işe koşulması söz konusu olabilir, derslerde başarılı olmak ezberlemeyi gerektiriyorsa ezber yapılması gibi. Öğrenmeyi bu şekilde ele alış biçimi *stratejik öğrenme* yaklaşımı olarak adlandırılmıştır. Bu tür bir yönelime sahip olan öğrenciler öğretmenler tarafından verilen ipuçlarına ve daha önceki sınavlarda sorulan sorulara odaklanma, değerlendirmede etkisi olabilecek kişiler üzerinde iyi bir izlenim bırakmaya çalışma, zamanı etkili biçimde yönetme gibi yüksek not almayı olanaklı kılacak davranışlar sergilemektedirler (Newble & Enwhistle, 1986; Watkins, 2001).

Marton & Säljö'nün (1976) sözü edilen çalışması başka çalışmalar için özendirici olmuş ve nicel yöntemlere dayalı çalışmalara kaynaklık etmiştir. Bu çalışmalar (a) çeşitli öğrenme yaklaşımları envanterlerinin geliştirilmesi (b) öğrenme yaklaşımlarının öğrenme-öğretmedeki çeşitli bilişsel ve motivasyonel süreçlerle ilişkileri (c) ortaöğretim ve yükseköğretimde bireysel öğrenme davranışları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiler şeklinde ele alınabilir. Öğrenme yaklaşımlarının akademik sonuçlar üzerindeki etkileri ile birçok değişken arasındaki ilişkiler çok sayıda araştırmaya konu olmuştur. Bunlardan birisi de özyeterlik kavramıdır. Özyeterlik inançları üzerinde öğrenme yaklaşımlarının belirleyici rol oynadığı çeşitli çalışmalarla ortaya konmuştur (Cano, 2005; Fenollar, Roman & Cuestas, 2007; Liem, Lau & Nie, 2008; Senko & Miles, 2008; Sins, van Joolingen, Savelsbergh & van Hout-Wolters, 2008).

1.2. Özyeterlik İnançları ve Öğretmen Özyeterliği

Yeterlik, belirli bir görevi ya da rolü kabul edilebilir bir düzeyde yerine getirmek için sahip olunması gereken kapasiteyi vurgular (Sahin, 2004). Özyeterlik ise temel olarak belirli sonuçları üretebilmeye ilişkin olarak bireyin kendi yeterliği hakkındaki yargısıdır. Özyeterlik inancı belirli bir durumda bireyin göstermesi gereken performansın düzeyi hakkında geleceğe

yönelik inancı olarak da tanımlanmaktadır. Özyeterlik kavramının ortaya konması ve tanımlanmasına öncülük eden Bandura (1986, 1997) özyeterlik inancını, bireyin verilen bir göreve ilişkin eylemleri yapabileceğine, uygun davranış biçimini seçebileceğine ve harekete geçebileceğine ve gerekli çabada bulunabileceğine ilişkin inancı olarak tanımlamaktadır.

Özyeterlik inancı bireyin düşünce örüntülerini, duygularını ve amaçlarını gerçekleştirme yönündeki çabalarını etkiler. Özyeterlik inançları bireyin bir etkinlik için ne kadar çok çaba göstereceğini, güçlüklerle karşılaştığında ne kadar dirençli ve sabırlı olacağını belirlemede yardımcı olur. Düşük özyeterliğe sahip bireyler bir işi olduğundan daha güç olarak görebilirler, daha streslidirler ve karşılaşılan sorunların nasıl çözülebileceğine ilişkin sınırlı bir bakış açısına sahiptirler. Tersine yüksek özyeterlik inancına sahip olan bireyler güç iş ve etkinliklere karşı daha olumlu bir bakış açısına sahiptirler ve sorunlara daha soğukkanlı yaklaşırlar (Bandura, 1997).

Özyeterliğin çeşitli motivasyonel süreçleri ve akademik sonuçları etkilediğini gösteren çalışmalar vardır (Bandura, 1997; Zimmerman, Bandura & Martinez-Pons, 1992). Özellikle 1980-1990'larda yapılan çok sayıda çalışma özyeterlik inançları ile öz-saygı, öz-benlik, problem çözme becerileri, kaygı, algılanan işe yararlık kavramları arasında istatistiksel ilişkiler olduğunu ortaya koymaktadır (Pajares & Johnson, 1996; Pajares & Graham, 1999; Pajares & Kranzler, 1995; Pajares & Miller, 1994; Pajares, Miller & Johnson, 1999).

Kişisel özyeterliğin hem akademik hem de akademik olmayan alanlarda etkili olduğunu gösteren bulgular mevcuttur. Bunlardan birisi de öğretmen özyeterlik inançlarıdır. Öğretmen özyeterliğinin öğrencilerin öğrenmesi üzerinde olumlu etkisi vardır (Hoy & Wollfolk 1993). Öğretmen özyeterliği bir öğretmenin öğretim konusunda kendi yetenekleri hakkındaki yargısı olarak tanımlanmaktadır. Bu yargı yalnızca normal sınıfların öğretimine ilişkin değil, aynı zamanda zor ve motivasyonu düşük öğrencilerin öğretimine ilişkin yeteneklere olan yargıyı da içermektedir.

Benzer biçimde Ashton (1985) öğretmen özyeterliğini, öğretmenlerin öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkileyecek yeterliğe sahip olduklarına olan inançları olarak tanımlamaktadır. Öğretmen özyeterlikleri sistemdeki değişmelere, oluşan gereksinimlere göre güncellenebilir, geliştirilebilir özellikler taşır. Tschannen-Moran, Hoy & Hoy (1998) öğretmen özyeterliğini, öğrencilerin gelişimini desteklemek ve olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmaya yönelik kapasitelerine olan inançları biçiminde tanımlamaktadır. Candar ve Sahin (2013) ilköğretimde eğitim süreçlerinin yapılandırıcı yaklaşıma uygun bir şekilde gerçekleştirilmesi yönündeki kararların öğretmenlerin hem öğretim ilke ve yöntemlerine ilişkin özyeterliklerinin hem de sınıf yönetimi becerilerine ilişkin öz yeterliklerini öğrencilerin gelişimlerini desteklemek ve olumlu bir öğrenme çevresi oluşturmak için artırma ihtiyacını ortaya koymuştur.

Öğretmen özyeterliğinin öğretmen nitelikleri ilgili doğurgularının olduğu çok sayıda araştırmanın sonucudur: Özyeterliği yüksek olan öğretmenlerin hata yaptıklarında öğrencilere daha az eleştirel davrandıkları, zorluk yaratan durumlar karşısında daha dirençli oldukları (Ashton & Webb, 1986), zorluk çeken öğrencilerle daha uzun zaman çalışma eğiliminde oldukları (Gibson & Dembo, 1984), öğretim için daha isteklilik gösterdikleri (Allinder, 1994; Guskey, 1984), mesleki adanmışlıklarının daha yüksek olduğu (Coladarsi, 1992; Trentham, Silvern, & Brogdon, 1985), öğretmenlik mesleğinde kalma eğilimlerinin daha yüksek olduğu (Glickman & Tamashiro, 1982), sorunlarla karşılaştıklarında daha sabırlı, esnek ve kararlı oldukları (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), yeni fikirlere daha açık ve yeni yöntemleri denemeye istekli ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılamada daha başarılı oldukları (Tschannen-Moran & Hoy, 2001), daha planlı ve organize oldukları (Allinder, 1994) alanyazında olumlu öğretmen nitelikleri ile ilişkilendirilebilecek sonuçlar olarak ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar temel sorunun özyeterliğin öğretmen yeterliklerini nasıl etkilediği noktasında değil, bu yeterliğin nasıl kazandırılacağı noktasında olduğunu ortaya koymaktadır. Kısaca, öğretmen özyeterliği

öğretmen eğitiminde dikkate alınması gereken bir yapıdır. Öğretmen özyeterliklerinin (Kuramsal bilgi temeli, mesleki etik, önemli bir hizmet sunma duygusu vb.) öğretmen adaylarına hizmet öncesinde güçlü bir şekilde kazandırılmasının öğretmenliğin meslekleşmesine önemli katkılar sağlaması beklenebilir (Sahin, 2010).

1.3. Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İlişkisi

Eğitimde temel iki yapı olarak ortaya çıkan öğrenme yaklaşımları ve öğretmen özyeterlik düzeylerinin öğrenci öğrenmesi ve öğretmen adaylarının nitelikleri üzerinde birlikte etkiye sahip olduğunu gösteren çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Özyeterlik düzeyi ile derinlemesine öğrenme yöneliminin düzeyi ile arasında olumlu ilişkiler bulunurken ve yüzeysel öğrenme yönelimi tersine bir durumun olduğunu gösteren bulgular mevcuttur (Fenollar, Roman & Cuestas, 2007; Liem, Lau & Nie, 2008; Sins, van Joolingen, Savelsbergh & van Hout-Wolters (2008). Sobral'ın (1997) ve Papinczak, Young, Groves & Haynes (2008) tıp öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmalar derinlemesine öğrenme ile özyeterlik algısı arasında olumlu ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Gordon & Debus (2002) yaptıkları deneysel çalışmada öğretmen eğitimi programlarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşmayı gerektiren uygulamaların derinlemesine öğrenme yönelimini artırırken, aynı şekilde özyeterlik inançlarını da artırdığı görülmüştür. Phan (2011), yaptığı çalışmada öğrenme yaklaşımları ve akademik özyeterliğin öğrenci başarısını birlikte etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Akademik özyeterliği yüksek olan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yöneliminin daha yüksek olduğunu, aynı şekilde derinlemesine öğrenme yönelimi yüksek olan öğrencilerin de özyeterlik inançlarının düzeyinin yüksek olduğu çok sayıda araştırmanın sonucudur (Fenollar, Roman & Cuestas, 2007; Liem, Lau & Nie, 2008; Sins, van Joolingen, Savelsbergh & van Hout-Wolters, 2008; Prat-Sala & Redford, 2010; Topkaya, Yaka ve Öğretmen, 2011; Yaratana ve Suphi, 2012).

Öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik kavramları arasındaki yukarıda ele alınan ilişkinin hizmet öncesi öğretmen yetiştirme özelinde araştırılması bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı eğitim fakültesi öğrencilerinin (öğretmen adaylarının) öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyi arasındaki ilişkilerin belirlenmesidir. Bu temel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır: (1.) Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını (derinlemesine, stratejik, yüzeysel) tercih etme düzeyleri nedir? (2.) Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik (öğrenci katılımı, öğretim stratejileri, sınıf yönetimi) inançlarının düzeyi nedir? (3.) Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ve öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyleri bölümlere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir? (4.) Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları tercih etme düzeyleri ile öğretmenlik özyeterlik düzeyleri arasında nasıl bir ilişki vardır?

2. YÖNTEM

Araştırma ilişkisel tarama modelinde betimsel bir çalışma olarak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. İlişkisel tarama modeli iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar için kullanılır (Karasar, 1986).

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma grubu Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin Güzel Sanatlar Eğitimi-GSE (Müzik Öğretmenliği, Resim-İş Öğretmenliği), İlköğretim-İÖ (Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği), Yabancı Diller Eğitimi-YDE (İngilizce Öğretmenliği, Almanca Öğretmenliği) ve Türkçe Eğitimi-TRE (Türkçe Öğretmenliği) bölümlerinde öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Söz konusu bölümlerin bütün programlarında ikinci öğretim bulunmadığı için ikinci öğretim programlarına devam eden öğrenciler araştırmaya dâhil edilmemişlerdir. Ayrıca birden fazla şubesi olan programlarda seçkisiz olarak belirlenen bir şubeye uygulama yapılmıştır. Araştırmanın örneklemi veri toplama uygulamasının yapıldığı günde sınıflarında bulunan ve veri toplama araçlarını dolduran 285 öğrenci oluşturmuştur.

2.2. Verilerin Elde Edilmesi

Araştırmanın verileri Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği (Ekinci 2008) ve Öğretmen Özyeterlik Ölçeğinin (Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya 2005) araştırma örneğine uygulanmasıyla elde edilmiştir. Ölçekler 2010-2011 Bahar yarıyılında uygulanmıştır. Ölçekler 285 son sınıf öğrencisine uygulanmış olup, uygun biçimde doldurulmayan 13 ölçek çözümlenmeye dahil edilmemiş ve 272 ölçekten elde edilen veriler üzerinde işlem yapılmıştır.

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği *derinlemesine*, *stratejik* ve *yüzeysel* öğrenme yaklaşımı olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut 18 madde olmak üzere ölçek toplam 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beş dereceli olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek maksimum ortalama puan 90 (18 madde x 5 puan) ve minimum ortalama puan 18 (18 madde x 1 puan)'dir.

Öğretmen Özyeterlik Ölçeği *öğrenci katılımı*, *öğretim stratejileri* ve *sınıf yönetimi* olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır. Her bir boyut sekiz olmak üzere ölçek toplam 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek dokuz dereceli olarak yapılandırılmıştır. Bu nedenle ölçeğin her bir alt boyutundan alınabilecek maksimum ortalama puan 72 (8 madde x 9 puan) ve minimum ortalama puan 8 (8 madde x 1 puan)'dir. Ölçeğin bütününe ilişkin alınabilecek maksimum ortalama puan 216 (24 madde x 9 puan) ve minimum ortalama puan 24 (24 madde x 1 puan)'dir.

Ölçeklerin geçerlik ve güvenilirliklerin sürekliliğini denetlemek amacıyla uygulama verileri üzerinde geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. Bu çerçevede faktör analizi ile yapı geçerliği, Cronbach Alpha (α) değerlerinin hesaplanmasıyla güvenilirlikleri gözden geçirilmiştir. Bu işlemlere ilişkin bilgiler şöyledir:

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği: Faktör yükleri 32 ile 70 arasında değişmektedir. Özdeğerler birinci faktör için 7,12, ikinci faktör için 4,60 ve üçüncü faktör için 3,60'dır. Açıklanan varyans birinci faktör için %13,18, ikinci faktör için %10,68, üçüncü faktör için %8,10 olmak üzere toplam varyans %31,96'dır. İç tutarlık katsayıları birinci faktör için ,85, ikinci faktör için ,86, üçüncü faktör için ,77 olmak üzere ölçeğin bütünü için ,84'dür.

Özyeterlik Ölçeği: Faktör yükleri 38 ile 74 arasında değişmektedir. Özdeğerler birinci faktör için 4,62, ikinci faktör için 5,76 ve üçüncü faktör için 4,37'dir. Açıklanan varyans birinci faktör için %19,25, ikinci faktör için %19,14, üçüncü faktör için %14,99 olmak üzere toplam varyans %53,38'dir. İç tutarlık katsayıları birinci faktör için ,84, ikinci faktör için ,85, üçüncü faktör için ,85 olmak üzere ölçeğin bütünü için ,94'dür.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve özyeterlik düzeylerinin betimlenmesinde ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Ortalamalar hesaplanan aralık puanına dayalı olarak derecelendirilerek aşağıdaki tabloda görüldüğü biçimde sözel anlatıma dönüştürülmüştür. Ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinde MANOVA ve ANOVA testleri kullanılmış, fark olması durumunda farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır. Bu karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının düzeyi ile özyeterlik düzeyleri arasındaki ilişki korelasyon katsayısına (r) dayalı olarak betimlenmiş ve ilgili alanyazın çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Genel özyeterlik düzeyi için aralık değeri: 21,35 *	Düzye	Öğrenme yaklaşımları için aralık değeri: 14,4)**
24,00-45,35	Çok düşük düzey	18,0-32,4
45,36-66,71		
66,72-88,07	Düşük düzey	32,4-46,8
88,08-109,43		
109,44-130,79	Orta düzey	46,8-61,2
130,80-152,14		
152,15-173,51	Yüksek düzey	61,2-75,6
173,52-194,87		
194,88-216 ,00	Çok yüksek düzey	75,6-90,0

*Genel özyeterlik düzeyi alt boyutların toplamından oluşmaktadır ve her bir boyuta ilişkin madde sayısı aynıdır. Bu nedenle alt boyutlara ilişkin ortalamaların hangi düzeye karşılık geldiğini belirlemek için ilgili alt boyuta ilişkin puanların üç katını aralık tabloya bakmak gerekir.

** Öğrenme yaklaşımlarının her birisi farklı bir yönelimi ifade ettiğinden genel ortalama almak mümkün değildir ve her bir alt boyuttaki madde sayısı eşit olduğundan tablodaki aralık değeri ve düzeyler her bir yaklaşım için ortaktır.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına paralel olarak oluşturulan bulguların sunulmasına yer verilmiştir.

3.1. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Tablo 1’de öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin ortalamalar ve ortalamaların bölümler temelinde karşılaştırılması yer almaktadır. Tablonun ortalamalar sütununun genel satırına bakıldığında, öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olma düzeylerine ilişkin ortalama ($\bar{x} = 66,08$) “yüksek düzey” aralık değerine karşılık gelirken, stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamalar (sırasıyla $\bar{x} = 58,85$ ve $\bar{x} = 55,56$) “orta düzey” aralık değerine karşılık gelmektedir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımları eğilimlerine bölümler temelinde bakıldığında bütün bölümlerde derinlemesine öğrenme yaklaşımı ortalamaları “yüksek düzey” aralığında iken, aynı durum yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamaları bakımından tüm bölümler bakımından “orta düzey” aralığında yer almaktadır. Stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından

GSE öğrencilerinin ortalaması ($\bar{x}=62,58$) “yüksek düzey” aralığına karşılık gelirken, diğer bölümlerin öğrencilerin ortalamalarının (İÖ $\bar{x}= 59,53$, YDE $\bar{x}= 58,89$ ve TRE $\bar{x}= 52,0$) “orta düzey” aralığına karşılık geldiği görülmektedir.

Ortalamalar arasında bölümler temelinde anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için yapılan çok yönlü varyans analizi (MANOVA) sonuçları (Wilks' Lambda= ,891, F= 3,505, p= ,00) bölümler temelinde öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına yönelik eğilimlerinin farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Farkın hangi bölümler arasında oluştuğunu belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları bakımından bölümler arasında anlamlı fark olmadığını gösterirken (sırasıyla F= 1,541, p= ,204 ve F= ,766, p= ,514), stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından Türkçe bölümü öğrencileri ile diğer bölümlerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu (F= 5,792, p= ,00) ve farkın Türkçe bölümü öğrencilerinin lehine daha düşük olduğunu göstermektedir.

Tablo 1: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri ve Bölümlere Göre Karşılaştırılması

	Bölümler	N	\bar{x}	Ss	F	P	LSD
Derinlemesine	Güzel Sanatlar	31	68,68	10,58	1,541	,204	-
	İlköğretim	160	65,03	10,00			
	Yabancı Diller	160	67,44	10,48			
	Türkçe	33	66,81	11,43			
	Genel	272	66,08	10,36			
Stratejik	Güzel Sanatlar	31	62,58	10,75	5,792*	,001	TRE<GSE, YDE ve İÖ
	İlköğretim	160	59,53	10,77			
	Yabancı Diller	160	58,89	10,55			
	Türkçe	33	52,00	11,87			
	Genel	272	58,85	11,15			
Yüzeysel	Güzel Sanatlar	31	54,00	9,391	,766	,514	-
	İlköğretim	160	55,80	9,92			
	Yabancı Diller	160	54,62	9,30			
	Türkçe	33	57,21	9,60			
	Genel	272	55,56	9,70			

3.2. Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Düzeyi ve Bölümlere Göre Karşılaştırılması

Tablo 2’de öğretmen adaylarının özyeterlik algılarının düzeyine ilişkin ortalamalar ve ortalamaların bölümler temelinde karşılaştırılması yer almaktadır. Genel özyeterlik boyutuna ilişkin genel satırına bakıldığında öğrencilerin genel özyeterlik inançlarının düzeyine ilişkin ortalamalarının ($\bar{x}= 162,79$) “yüksek düzey” aralığına karşılık geldiği görülmektedir.

Özyeterlik düzeyine alt boyutlar bağlamında bakıldığında “öğrenci katılımı” alt boyutuna ilişkin genel ortalamasının 53,74 “öğretim stratejileri” alt boyutuna ilişkin ortalamasının 55,18 ve “sınıf yönetimi” alt boyutuna ilişkin ortalamasının 53,85 olduğu ve ‘yüksek düzey’ aralığına karşılık geldiği görülmektedir.

Bölgümlere göre bakıldığında hem alt boyutlar (sınıf yönetimi alt boyutu dışında) bakımından hem de genel özyeterlik bakımından bölümler arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ANOVA sonuçlarından görölmektedir. LSD testi sonuçları öğrenci katılımı boyutunda GS ile İÖ arasında, YD ile İÖ arasında anlamlı bir fark olduğunu gösterirken, diğer iki alt boyut ve genel özyeterlik bakımından YD ile İÖ arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Farkın İÖ aleyhine düşük olduğu dikkat çekmektedir

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Özyeterlik İnançlarının Düzeyi ve Bölümlere Göre Karşılaştırılması

	Bölümler	n	\bar{x}	ss	F	P	LSD
Öğrenci Katılımı	Güzel Sanatlar	31	55,96	9,86	3,084*	,028	GSE>İÖ YD>İÖ
	İlköğretim	160	52,58	8,79			
	Yabancı Diller	160	56,15	6,92			
	Türkçe	33	53,82	6,24			
	Genel	272	53,74	8,45			
Öğretim Stratejileri	Güzel Sanatlar	31	56,96	9,59	2,988*	,032	YD>İÖ
	İlköğretim	160	54,21	8,70			
	Yabancı Diller	160	57,91	7,10			
	Türkçe	33	54,27	7,53			
	Genel	272	55,18	8,51			
Sınıf Yönetimi	Güzel Sanatlar	31	55,29	9,53	2,140	,095	YD>İÖ
	İlköğretim	160	52,85	9,10			
	Yabancı Diller	160	56,20	6,95			
	Türkçe	33	53,93	8,42			
	Genel	272	53,85	8,78			
Genel Özyeterlik	Güzel Sanatlar	31	168,22	27,69	3,105*	,027	YD>İÖ
	İlköğretim	160	159,65	24,73			
	Yabancı Diller	160	170,27	18,49			
	Türkçe	33	162,03	20,30			
	Genel	272	162,79	23,89			

3.3. Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ile Öğretmenlik Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının *derinlemesine öğrenme* yaklaşımını tercih etme düzeyi ile öğretmen özyeterlik algılarının (hem alt boyutlara göre hem de genel olarak) düzeyi arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu görölmektedir.

Tablo 3. Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarını Tercih Etme Düzeyleri İle Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişkinin Karşılaştırılması (n=272)

Değişkenler	Öğrenci katılımı	Öğretim Stratejileri	Sınıf Yönetimi	Genel Özyeterlik Algısı
Derinlemesine öğrenme	,318(**) ,000	,313(**) ,000	,227(**) ,000	,307(**) ,000
Stratejik öğrenme	,161(**) ,008	,193(**) ,001	,159(**) ,009	,184(**) ,002
Yüzeysel öğrenme	-,057 ,346	-,074 ,226	-,038 ,533	-,060 ,320

** p> 0.01

Öğretmen adaylarının *stratejik* öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile özyeterlik algıları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu görülürken, öğretmen adaylarının *yüzeysel* öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi ile özyeterlik algılarının düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki görülmemektedir.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğrenenin niyetine ve öğrenmeyi ele alış biçimine bağlı olarak ortaya çıkan öğrenme yaklaşımı öğrenmenin niteliğini belirleyen temel etkenlerden birisidir. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, hem genel olarak hem de bölümler temelinde derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları ortalamalarından, stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalarının da yüzeysel öğrenme yaklaşımı ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan öğretmen adaylarının daha yüksek nitelikli öğrenmeyi sağlaması öngörülen derinlemesine öğrenme yaklaşımı yönünde daha yüksek bir eğilime sahip oldukları sonucuna varılabilir ($\bar{x} = 66,08$). Bu eğilim “yüksek düzey”(61,2-75,6) aralığına karşılık gelmekle birlikte, alınabilecek maksimum ortalama puandan epeyce düşüktür ($\bar{x} = 90,0$). Bu durum daha yüksek nitelikli bir öğrenmeyi sağlayacak öğrenme yaklaşımının tercih edilmesini sağlama yönünde çaba gösterilmesi gerektiğini göstermektedir.

Ayrıca daha düşük nitelikli öğrenmeye yol açtığı bilinen stratejik ve yüzeysel öğrenme yaklaşımlarına ilişkin ortalamaların (sırasıyla $\bar{x} = 58,85$ ve $\bar{x} = 55,56$) “orta düzey” aralık değerine karşılık geldiği ve bu yaklaşımların da önemli ölçüde işe koşulduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenmenin niteliğini belirleyen bu yaklaşımları işe koşma düzeylerinin, öğretmen olduklarında işe koşacakları öğretim yaklaşımlarının nasıl olacağı konusunda ipucu sağlamaktadır. Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri eğitim fakültesinin öğretim ortamları hakkında da ipucu vermektedir. Bilindiği gibi öğrencilerin öğrenme yaklaşımları, öğrencilerin içinde bulunduğu öğretim ortamından önemli ölçüde etkilenmektedir (Lawless & Richardson, 2002; Richardson & Price, 2003; Diseth, 2007). Bu yargıdan hareketle, araştırmanın yapıldığı eğitim fakültesinin öğretim ortamının (öğrenme-öğretme etkinlikleri, öğretim etkinliklerinin içerik ve niteliği, öğretimin niteliği, değerlendirme anlayışı, öğrenci işyükü vb.) her üç yaklaşımı kullanmaya yönlendirici özelliklere sahip olduğu ya da derinlemesine öğrenme yaklaşımını yeterince kullanmayı özendirici olmadığı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeylerinin bölümlere göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular değerlendirildiğinde, derinlemesine ve yüzeysel öğrenme yaklaşımları bakımından bölümler arasında anlamlı fark bulunmazken (sırasıyla $F = 1,541$, $p = ,204$ ve $F = ,766$, $p = ,514$), stratejik öğrenme yaklaşımı bakımından Türkçe bölümü öğrencileri ile diğer bölümlerin stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olduğu ($F = 5,792$, $p = ,00$) ve farkın Türkçe bölümü öğrencilerinin lehine daha düşük olduğu anlaşılmaktadır. Özellikle Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin ortalamaları ile güzel sanatlar

eğitimi bölümü öğrencilerinin ortalamaları arasındaki farkın oldukça yüksek olduğu dikkat çekmektedir. Stratejik öğrenme yaklaşımına ilişkin ortalamalar öğretmen adaylarının genel olarak Türkçe bölümü öğrencilerinin görece düşük stratejik öğrenme yaklaşımı eğilimine sahip olma dışında öğrenme yaklaşımları bakımından benzer bir eğilime sahip oldukları biçiminde değerlendirilebilir.

Öğrenme yaklaşımlarına ilişkin sonuçların başka bazı araştırmaların sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Hacettepe, Erciyes ve Osmangazi üniversitelerinin eğitim fakültelerinin ilköğretim bölümlerinde yürütülen bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Ekinci ve Ekinci, 2011).

Tercih edilen öğrenme yaklaşımının niteliği, öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançları üzerinde etkili olabilmektedir. Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde derinlemesine öğrenme yaklaşımına ilişkin sonuçlara benzer bir durumun ortaya çıktığı izlenmektedir. Öğretmen adaylarının genel özyeterlik algısına ilişkin ortalamalarının ($\bar{x} = 162,79$) “yüksek düzey” aralığına karşılık geldiği görülmektedir. Bu durum öğrencilerin öğretmen özyeterlik algılarının epeyce yüksek olduğunu ancak maksimum alınabilecek ortalama puanla (216.00) karşılaştırıldığında “çok üst düzey” (194,88-216 ,00) aralığında olmadığı ve özyeterlik düzeyinin daha da yükseltilebilmesi için epeyce mesafenin olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik algılarının düzeyine alt boyutlara (öğrenci katılımı: $\bar{x} = 53,74$, öğretim stratejileri: $\bar{x} = 55,18$, sınıf yönetimi: $\bar{x} = 53,85$) göre bakıldığında da genel özyeterlik algısına benzer bir durumun olduğu görülmektedir. Bu boyutlarda alınabilecek maksimum ortalama puanın 72,00 (8 madde x 9 puan) olduğu düşünüldüğünde, boyutlar bazında önemli bir geliştirme alanının bulunduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını tercih etme düzeyleri ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde alanyazınla örtüşen sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik inançlarının da yüksek olması yaygın bir bulgudur. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının *derinlemesine öğrenme* yaklaşımını tercih etme düzeyi ile özyeterlik algılarının (hem alt boyutlara göre hem de hem de genel olarak) düzeyi arasında orta düzeyde olumlu bir ilişkinin oluşu görülmektedir. Derinlemesine öğrenme yaklaşımına sahip olan öğrencilerin bilişsel yetkinliğinin daha yüksek olması, öğretmen özyeterlik inançlarının daha yüksek olmasına yol açabilmektedir. Bu yetkinlik soru sorma, anlam arama, kendi bakış açısını geliştirme çabası, önceden bilinenlerle yeni öğrenilenlerin ilişkilendirilmesi, başkalarının görüşleriyle kendi görüşlerini karşılaştırma, kendi görüşünü oluşturma, ilgi duyma, önem verme, öğrenmeden zevk alma (Gibbs, 1994; Biggs, 1999; Ramsden, 2000; Thomas & Bain, 1984) gibi özellikleri içermektedir. Bu özelliklerin varlığının özyeterlik inancını etkilemesi beklenir. Ayrıca, özyeterlik inancı yüksek olan bireyler daha az kaygıya ve daha fazla özgüvene sahiptirler ve özdüzenleme becerileri daha yüksektir. Bilindiği gibi derinlemesine öğrenme hem belirli bir özgüven düzeyini hem de kendi öğrenmesini kendinin düzenlemesini gerektirir.

Derinlemesine öğrenme yönelimine sahip olma ile daha yüksek özyeterlik inancına sahip olma arasındaki ilişkinin varlığı birçok araştırmanın sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Sobral'ın (1997) ve Papinczak, Young, Groves & Haynes (2008) tıp öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarda derinlemesine öğrenme ile özyeterlik algısı arasında olumlu ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Gordon & Debus (2002) yaptıkları deneysel çalışmada öğretmen eğitimi programlarında derinlemesine öğrenme yaklaşımını işe koşmayı gerektiren uygulamaların derinlemesine öğrenmeyi artırırken, özyeterlik inançlarını da benzer şekilde artırdığı görülmüştür. Yaratan ve Suphi (2012) yaptıkları çalışmada akademik özyeterliliği yüksek olan öğrencilerin derinlemesine öğrenme yaklaşımını daha fazla kullandığını belirlemişlerdir. Fenollar, Roman & Cuestas (2007), Liem, Lau & Nie (2008); Sins, van Joolingen, Savelsberg &

van Hout-Wolters (2008), Prat-Sala & Redford (2010) ve Topkaya, Yaka ve Öğretmen (2011) çalışmaları da derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi ile özyeterlik inançlarının düzeyi arasında olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Dolayısıyla bu çalışmanın sonucunun sözü edilen çalışmalarla tutarlılığı öğretmen eğitiminde süreklilik gösteren olgusal bir durumun varlığına işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile öz yeterlik algıları arasında düşük düzeyde olumlu bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının stratejik öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyleri ile özyeterlik inançları arasında düşük ama olumlu bir ilişkinin çıkması bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin özellikleri ile açıklanabilir. Bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin niyeti daha iyi öğrenme değil, daha başarılı olmaktır. Bu öğrenciler belirledikleri amacı gerçekleştirmek için en uygun stratejiyi seçerek işe koşabilmektedirler. Ortamın özelliklerine göre bu öğrenciler derinlemesine ya da yüzeysel öğrenme yaklaşımının özelliklerini işe koşabilmektedirler. Örneğin, amaç derinlemesine öğrenmek olmasa bile, değerlendirme sorularının niteliği bu tür öğrencileri derinlemesine öğrenme yaklaşımının özelliklerini kullanmaya yöneltebilmektedir. Bu da niyet farklı olsa bile istedik özelliklerin daha iyi işe koşulması ve buna bağlı olarak özyeterlik düzeyinde bir artışın olması beklenebilir.

Öğretmen adaylarının yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi ile özyeterlik algılarının düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih eden öğrencilerin özellikleri ile açıklanabilir. Bu yaklaşımı tercih eden öğrencilerin akademik yeterliği ve özgüveni düşüktür. Bu tür öğrencilerin amacı anlamlı öğrenmeden çok, asgari başarıyı sağlamaktır. Yaygın davranış biçimi değerlendirme için gereken bilgiyi ezberleme biçiminde ortaya çıkmaktadır. Öğrenmenin bu şekilde olması düşük nitelikli öğrenme (anlamlı ilişkilendirme olmaksızın ezberleme) ile sonuçlanmaktadır (Ramsden 2000; Biggs 1993; Thomas & Bain 1984). Bu içerikte bir yönelime sahip olmanın özyeterlik inancını olumlu etkilemesi zaten beklenebilir bir sonuç olarak görülmemektedir.

Bu çalışmanın bulgularından ve tartışılmasından şu sonuçlara ulaşılabılır. (a) Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme yönelimleri daha yüksek olmakla birlikte, diğer iki yaklaşım da dikkate değer düzeyde tercih edilmektedir. Bu sonuç öğretim ortamının derinlemesine öğrenmeyi yeterince özendirici ya da zorlayıcı olmadığını göstermektedir. (b) Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının düzeyi oldukça yüksek olmakla birlikte, üst sınırdan epeyce düşüktür ve özyeterlik inancını yükseltici uygulamaların bilinçli biçimde yapılması gerekir. (c) Öğretmen adaylarının derinlemesine öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi ile öğretmen özyeterlik inançlarının düzeyleri arasında olumlu bir ilişki bulunurken, yüzeysel öğrenme yaklaşımını tercih etme düzeyi ile özyeterlik inançlarının düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Bu sonuçlardan hareketle, öğretmen yetiştiren kurumların derinlemesine öğrenmeyi özendirici ve zorlayıcı öğretim ortamlarını oluşturacak politika ve uygulamalara yönelerek öğretmenlerin özyeterliklerini artırmaya çalışmaları önerilebilir.

5. KAYNAKLAR

- 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.
- Ashton, P. T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.

- Biggs, J. (1987). *Student approaches to learning and studying*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning process really measure? A theoretical Review and Clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 3-19.
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university*. London: Open University Press.
- Cano, F. (2005). Epistemological beliefs and approaches to learning: Their change through secondary school and their influence on academic performance. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 203-221.
- Candar, H. ve Sahin, A.E. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 109-119.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J. & Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of the teachers' sense of efficacy scale. *Science and Education*, 30 (137), 74-81.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Diseth, A. (2007). Student evaluation of teaching, approaches to learning and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 2, 185-284.
- Ekinci, N. (2008). Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara: HÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ekinci, N. ve Ekinci, C. E. (2011). Bazı eğitim fakültelerinde ilköğretim programları öğrencilerinin öğrenme yaklaşımları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 2011
- Fenollar, P., Román, S., & Cuestas, P.J. (2007). University students' academic performance: An integrative conceptual framework and empirical analysis. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 873-891.
- Gibbs, G. (1994). *Improving student learning. Theory and practice*. Oxford: The Oxford Centre for Staff Development.
- Gibson, S. & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Glickman, C. & Tamashiro, R. (1982). A comparison of first- year, fifth-year, and former teachers on efficacy, ego development, and problem solving. *Psychology in Schools*, 19, 558-562.
- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a pre-service teacher education contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 483-511.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Educational Research Journal*, 21, 245-259.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 356-372.
- Karasar, N. (1986). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Lawless, C. & Richardson, J. T. E. (2002). Approaches to studying and perceptions of academic quality in distance education. *Higher Education*, 44, 257-282.
- Liem, A.D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning: I – Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 4-11.
- Newble, D. I. & Enwhistle, N. J. (1986). The learning style of medical students. *Medical Education*, 19, 3-8.
- Pajares, F. & Graham, L. (1999). Self-efficacy, motivation constructs, and mathematics performance of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 124-139.
- Pajares, F. & Johnson, M. J. (1996). Self-efficacy beliefs and the writing performance of entering high school students. *Psychology in the Schools*, 33, 163-175.
- Pajares, F. & Miller, D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational psychology*, 86, 193-203.

- Pajares, F., & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem solving. *Contemporary Educational Psychology, 20*, 426–443.
- Pajares, F., Miller, M. D. & Johnson, M.J. (1999). Gender differences in writing self-efficacy beliefs of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 50–61.
- Papinczak, T., Young, L., Groves & Haynes, M. (2008). Effects of a meta-cognitive intervention on students' approaches to learning and self-efficacy in a first year medical course. *Advances in Health Sciences Education, 13*, 213–232
- Phan, H. P. (2011). Interrelations between self-efficacy and learning approaches: a developmental approach. *Educational Psychology, 31* (2), 225–246
- Phan, H.P. (2007). An examination of reflective thinking, learning approaches, and self-efficacy beliefs at the University of the South Pacific: A path analysis. *Educational Psychology, 27*(6), 789–806.
- Prat-Sala, M. & Redford, P. (2010). The interplay between motivation, self-efficacy, and approaches to studying. *British Journal of Educational Psychology, 80*, 283-305
- Ramsden, P. (2000) *Learning to teaching in higher education*. New York: Routhladge Falmer.
- Richardson, J.T.E. & Price, L. (2003). Approaches to studying and perceptions of academics quality in electronically delivered courses. *British Journal of Educational Techbology, 34*, 1, 45-56.
- Sahin, A. E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim, 58*, 58-62.
- Sahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 16*(4), 437-459.
- Senko, C., & Miles, K.M. (2008). Pursuing their own learning agenda: How mastery-oriented students jeopardize their class performance. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 561–583.
- Sins, P.H.M., van Joolingen, W.R., Savelsbergh, E.R., & van Hout-Wolters, B. (2008). Motivation and performance within a collaborative computer-based modeling task: Relations between students' achievement goal orientation, self-efficacy, cognitive processing, and achievement. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 58–77.
- Sobral, D. T. (1997). Improving learning skills: a self-help group approach. *Higher education, 33*, 39-50
- Thomas, P. R. & Bain, J. D. (1984). Contextual dependence on learning approaches : the effects of assessments. *Human Learning, 3*, 227-240
- Topkaya, N., Yaka, B. ve Öğretmen, T. (2011). Öğrenme ve ders çalışma yaklaşımı envanterinin uyarlanması ve ilgili yapılarla ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim, 36* (159).
- Trentham, L., Silvern, S. & Brogdon, R. (1985). Teacher efficacy and teacher competency ratings. *Psychology in Schools, 22*, 343–352.
- Tschannen-Moran , M. Woolfolk-Hoy, A. & Hoy, W. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Education Research, 68*, 2, 202-248.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A.W. (2001). Teacher Efficacy: capturing an elusive construct. *Teacher and Teacher Education, 17*, 783-805.
- Watkins, D. (2001). Correlates of approaches to learning.: Cross-cultural meta-analysis. (Eds. Stenberg, R. J. &L. Zhang) *Perspectives on thinking, learning and cognitive styles*. London : Lawrence Erlbaum Associates.
- Yaratan, H. ve Suphi, N. (2012). Impact of self efficacy and learning approaches on achievement controlling for demographic variables. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı 2*, 232-243
- Zimmerman, B.J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal, 29*, 663–676.

Extended Abstract

Two major theoretical frameworks in education, named as student approaches to learning (SAL) and self-efficacy, have been used extensively to explain and predict students' learning and academic achievement. There is a great deal of research studies indicating the positive interrelations between individuals' self-efficacy beliefs and their approaches to learning. Both a positive sense of academic self-efficacy and deep learning approach combined to influence students' academic achievement.

Similarly, there is also a substantial body of research studies on approaches to learning and teachers' sense of self-efficacy beliefs. These studies have provided evidence attesting to important positive associations between approaches to learning and teachers' sense of teacher self-efficacy beliefs. Within this framework, this study has focused on the associations between teacher self-efficacy and approaches to learning of fourth year students (candidate teachers) in teacher education programs at Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey.

The origins of the study of student approaches to learning (SAL) are credited to the work of Marton and Säljö (1976) determining two major categories of approaches to learning: deep and surface. Students may adopt a deep approach, which entails an intention to understand meaning and link it to prior knowledge and personal experience. In contrast, students may take a surface approach, where the main emphasis is on studying merely for the intention of reproducing information without any further analysis.

Self-efficacy is defined as belief in one's capability to execute required courses of action, governs one's choice of behaviors and aspirations, and the mobilization and maintenance of effort (Bandura, 1986, 1997). Similarly a teacher's efficacy belief is defined as the judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated.

With the consideration of literature summed up above, the main purpose of this study is to identify the relationships between the approaches to learning and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. Within this purpose, the study tried to identify (1) the levels of the approaches to learning (deep, strategic, surface) orientations of candidate teachers. (2) the levels of sense of teacher self-efficacy (student participation and engagement, instructional strategies, classroom management) beliefs of candidate teachers (3) the correlations between approaches to learning orientations and the sense of teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers.

The participants in this descriptive study consisted of 272 fourth-year students (candidate teachers) in eight different teacher education programs (art, music, science, civic education, classroom teacher, Turkish, English and German) of Faculty of Education at Muğla Sıtkı Koçman University, Turkey. The data of the study were gathered through the administration of two scales (namely Inventory for Approaches to Learning and Teacher Self-efficacy Beliefs Inventory) to the mentioned participants.

Inventory for Approaches to Learning (Ekinçi, 2008) has three sub-categories consisting of *deep*, *surface* and *strategic*, each of which has consisted of 18 items. Teacher Self-efficacy Beliefs Inventory (Çapa, Çakıroğlu and Sarıkaya, 2005) has also three sub-categories consisting of student participation and engagement, instructional strategies and classroom management, each of which has eight items. Reliability and validity of the two scales have been revised through the calculation of factor analysis and Cronbach Alpha (α) values by using the gathered data.

Approaches to learning orientations and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers are depicted with arithmetic mean scores and standard deviations. MANOVA, ANOVA and LSD tests have been applied in statistical comparisons. Pearson's correlation coefficient (r) was applied to specify the interrelations between approaches to learning and teacher self efficacy beliefs of candidate teachers.

Research findings can be summarized as follows: Arithmetic mean scores indicating levels of approaches to learning orientations are in high level for deep learning approach, in medium level for surface and strategic learning approaches. According to MANOVA results (Wilks' Lambda= ,891, $F= 3,505$, $p= ,00$), approaches to learning orientations of candidate teachers change significantly according to the programs attended. According to ANOVA results, as there is no significant difference between the arithmetic mean scores of candidate teachers regarding deep and strategic learning approaches by the programs (respectively $F= 1,541$, $p= ,204$ and $F= ,766$, $p= ,514$), a significant difference has been found between the arithmetic mean scores of candidate teachers regarding surface learning approach by the programs attended ($F= 5,792$, $p= ,00$). The candidate teachers in Turkish teacher education program have lower surface orientation compared to the other seven programs.

Arithmetic mean scores indicating levels of teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers are in high levels for both whole scale and sub-categories of it. Except the classroom management category, there exists a significant difference between arithmetic mean scores of candidate teachers regarding whole scale and sub-categories according to the programs attended.

There is a significant positive correlation between deep learning approach orientations and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. Low correlation has been revealed between strategic learning approach orientation and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. No significant correlation has been found between surface learning approach orientation and teacher self-efficacy beliefs of candidate teachers. These results are found to be consistent with substantial body of research studies.

Within the frame of these results, as deep learning approach leads to more qualified educational outcomes, teacher education institutions are recommended to adopt policies and practices assuring the use of deep learning approach in order to develop higher self-efficacy beliefs of pre-service teachers.

Kaynakça Bilgisi

Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(1), 62-76.

Citation Information

Ekinci, N. (2015). Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları ve Öğretmen Özyeterlik İnançları Arasındaki İlişki. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 30(1), 62-76.