



## Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnanç ve Görüşleri\*

### Efficacy Beliefs and Views of Foreign Language Education Students on Foreign Language Teaching

Neşe TERTEMİZ\*\*, Suna AĞILDERE\*\*\*

**ÖZ:** Çalışmada, yabancı diller öğretmenliği bölümünde (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Dili Eğitimi Anabilim Dalları) okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik (kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) inançları incelenmiştir. Tarama niteliğinde olan çalışmada verilerin toplanması amacıyla Şahinkaya (2008) tarafından Türkçeye uyarlanan ölçek, doğrulayıcı faktör analiziyle “Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik İnanç Ölçeği-Aday Öğretmen Formu”na dönüştürülmüştür. Çalışma grubunu Ankara’da bir devlet üniversitesinin Yabancı Diller Öğretmenliği Bölümü 3 ve 4. sınıflarında okuyan 185 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler betimsel istatistik, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız Örneklemeler İçin t-Testi ile analiz edilmiştir. Nitel çalışma ile de nicel bulgular desteklenmiştir. Öğretmen adaylarının hem ölçeğin tamamına ilişkin hem de alt boyutlarına ilişkin (öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) yeterlik inanç puan ortalamaları oldukça yüksektir. Öğretmen adaylarının inanç puan ortalamaları cinsiyet, farklı anabilim dallarında okuma, okul deneyimi/gözlem dersi alıp almama durumlarına göre farklılık göstermemektedir. Okullarda uygulama/staj yapma değişkeninin ise yalnızca öz-yeterlik inançları üzerinde etkili bir değişken olduğu görülmektedir. Öğrenciler, kendilerini yeterli görmeye özel alan yeterliklerinin önemini vurgulamışlardır.

**Anahtar sözcükler:** Öğretmen yetiştirme, aday öğretmen, yabancı dil öğretimi yeterlik, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi inancı.

**ABSTRACT:** This study centers around the foreign language teaching efficacy (self-efficacy and outcome expectancy) beliefs of foreign language education students. In this survey, data were collected by using a scale adapted to Turkish by Şahin Kaya (2008) after transforming it into “Scale for Efficacy Beliefs on Foreign Language Teaching-Teacher Candidate Version” through confirmatory factor analysis. The study group consists of 185 students attending the 3rd and 4th years of the Department of Foreign Language Education in a state university in Ankara. Data were analyzed by using descriptive statistics, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), t-Test for Independent Samples, and Kruskal Walls Test. The efficacy belief mean scores of teacher candidates regarding the total score and its sub dimensions (self-efficacy and outcome expectancy) are rather high. Teacher candidates’ belief mean scores did not vary with respect to gender, major, having taken the school experience/ observation class, while the variable of teaching practice/intern ship appeared to be effective on self-efficacy beliefs. The students emphasized the importance of special area efficacy in finding themselves competent.

**Keywords:** Teacher education, teacher candidate, foreign language teaching efficacy, self-efficacy and outcome expectancy belief.

## 1. GİRİŞ

Öğretmen adayları eğitimde oynayabilecekleri roller, akademik performanslarını sergileme, sınıfta neyin doğru ya da neyin yanlış olduğu vb. yönünde kaynağının açık olmadığı pek çok güçlü inançlara sahiptirler. İnançlar, yetiştirme sonucu ve yaşam deneyimlerinin bir yansıması olabileceği gibi okullardaki sosyalleşme sürecinin sonucunda da oluşabilir (Dooley, 1997; Rath, 2001). İlgili araştırmalar, eğitime ilişkin inançların çok erken yaşlarda oluşmaya

\* Bu makalenin bir bölümü 3-5 Mayıs 2013 tarihinde yapılan “3rd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL)” kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Doç. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye, tertemiz@gazi.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara, Türkiye.

başladığını göstermektedir. Daha sonraki yıllarda bu inançların değişime karşı dirençli olduğunu belirten görüşler yanı sıra eğitim yoluyla değişebileceğini savunan görüşler de mevcuttur (Dooley, 1997; Edwards, 2003; Hatala, 2002; Haney ve diğerleri, 2002; Rath, 2001; Tillema, 1998). Bu çalışmanın amacı, yabancı diller öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dili öğretmeye yönelik yeterlik inançlarının ortaya konulmasıdır.

### 1.1. Öğretmen Yeterlik İnancı

Yeterlik kavramı, bir işi ya da görevi etkili bir şekilde yerine getirebilmek için sahip olunması gereken özellikleri ifade etmekte olup bu kavram, öğretmen açısından değerlendirildiğinde, öğretmenliğin gerektirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, anlayış, beceri ve tutumları ifade etmektedir (Sahin, 2014). Öğretmen yeterliğine ilişkin pek çok tanım yapılsa da genel olarak kabul gören tanım, öğrencinin performansını etkileme kapasitesi hakkında, öğretmenlerin öğrenciler, sınıflar ve öğretilmesi gereken konular hakkında sahip oldukları inançlar olarak tanımlanmaktadır (Kagan, 1992; Wilson & Tan, 2004). Başka bir deyişle öğretmenin, öğrencisinin tam öğrenmesini sağlama konusundaki etkisine ilişkin kanısı ya da inançlarıdır (Wilson & Tan, 2004). Yeterlik inancı, yapılan araştırmalarda sıklıkla kullanılan değişkenlerden birisidir. Bu çalışmada, yeterlik inançları kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi olmak üzere iki ayrı bileşenden oluşan bilişsel bir güdüleyici olarak ele alınmıştır. Bıkmaz'ın (2006: 292) Bandura'dan (1977, 1982, 1995) aktardığına göre *öz-yeterlik* verilen bir işi /görevi etkileyen bireysel yeterliklerle ilgili inançları kapsamaktadır. *Sonuç beklentisi* ise insanların belirli eylemlerin belirli sonuçlar doğuracağına ilişkin inançlarıdır. Bandura'nın Sosyal Öğrenme Kuramı'nda öne çıkan öz-yeterlik kavramı, olası durumlarla başa çıkabilme ya da bireylerin gelecekte karşılaşabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendi hakkındaki yargısı ve inancı biçiminde düşünülebilir (Bıkmaz, 2006; Senemoğlu, 2004). Bandura'ya göre, bireyin öz-yeterlik seviyesi herhangi bir durumda bireyin kendi davranışını etkilemede büyük rol oynar (Aktaran: Smith, 2006). Yüksek düzeydeki öz-yeterlik yüksek düzeyde performans ve başarı ile sonuçlanır. Benzer olarak düşük düzeydeki öz-yeterlik ise zayıf performans olarak sonuçlanır. Özetle, kişinin kendisi hakkındaki düşüncesi, başarısı üstüne başarıyı ya da başarısızlığı üstüne başarısızlığı artırabilir (Smith, 2006). Öğretmenlik Türkiye'de tam anlamıyla meslekleşmemiş, yarı meslek olarak kabul gören bir iş ya da uğraş alanı olarak görülmektedir (Sahin, 2010). Yüksek öz-yeterlik sadece kişisel performansını artırmakla kalmayıp, öğretmenliğin meslekleşmesine de önemli katkılar sağlayacaktır.

### 1.2. Öğretime Yönelik Yeterlik İnancı ve Önemi

Son otuz yılda pek çok araştırma, öğretmenlerin sahip oldukları öğretime yönelik inançlar üzerine odaklanmıştır. Öğretmenlerin öğretime ilgili sahip oldukları inançlar, onların öğretmenlik rollerine ilişkin görüşlerinin şekillenmesinde, aldıkları kararlarda, öğretimleri üzerinde, eylemlerinde ve sınıf içindeki uygulamalarında anlamlı bir şekilde etkili olmaktadır (De Leon-Carillo, 2007; Ertmer, 2005; Luft & Roehrig, 2007; Şahin, Bullock & Stables, 2002). Eğitimciler, öğretmenlerin öğretim becerilerinin ve öğrenci çıktısının bu inançlarla ilişkili olduğunu savunmaktadırlar. Ampirik birçok çalışma yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olan öğretmenlerin öğrenci çıktılarında olumlu etkisi olduğunu göstermektedir (Lee, Cawthon & Dawson, 2013). Yüksek öz-yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, öğretime daha gayretli, arzulu, istekli ve coşkuludur, öğretim ile ilgili kararları daha net ve çabuk alırlar, eğitim programını yürütmekte, farklı yöntemleri denemekte daha başarılı ve diğer öğretmenlere göre daha az streslidirler (Gibson & Dembo, 1984; Riggs & Enochs, 1990). Ayrıca yapılan araştırmalar öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile öğrenci başarısı, zaman yönetimi, sınıf yönetimi için kullanılan stratejilerin seçimi, öğrencilerinin yeteneklerine ilişkin algıları,

öğrencileri motive etme ve akademik olmayan öğrenci ürünleri arasında da ilişkiler olduğunu göstermektedir (Bıkmaz, 2006; Chacon, 2005). Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, derslerde zamanı daha ekili kullanmakta, etkili öğretim için farklı stratejiler kullanmakta, öğrencilerine rehberlik yapma, öğrencilerinin olumlu davranışlarını destekleme ve öğretimle ilgili sorularına yerinde müdahaleler yapabilmektedirler. Öz-yeterliği düşük düzeydeki öğretmenler ise, zamanı daha çok boşa harcamakta, etkili olmayan öğretimle düşük başarıya neden olmakta ve akademik olmayan etkinliklere yer vermekte, öğrencilerine öğrenme sorumluluğu yüklemekte etkili olan çalışmalarını planlamada yetersiz kalmaktadırlar (Chacon, 2005; Lee, Cawthon & Dawson, 2013; Wilson & Tan, 2004).

Öğretmen, aday öğretmen ve öğrencilerle yapılan öz-yeterlik üzerine belli bir alana (Pajares, 1992; Wentz, 2000; Wicker, 2002; Brown, 2003; Finney & Schraw, 2003; Self, 2004), belli bir alanın öğretimine (Parrot, 2001; Chang, 2003; Diken, 2004; Ay, 2005) ve genel öğretmenlik yeterliklerine yönelik (Lin & Gorell, 2001; Fholer, 2002; Esterly, 2003; Zengin, 2003; Liu, 2004) pek çok çalışma mevcuttur. Yabancı dil öğrenme ve öğretmeye yönelik öz-yeterlik üzerine yapılan çalışmalara öğrenciler açısından daha çok, bir yabancı dili öğrenme konusundaki inançlarını (Raofi, Tan & Chan, 2012) ve öğrencilerin öğrenme stratejileri ile öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktadır (Mills, 2013). Öğretmenler açısından bakıldığında ise, öğretmenlerin yabancı dile ve öğretimine yönelik öz-yeterlik inançları (Büyükduman, 2006; Güven ve Çakır, 2012), öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler (Mete ve Gürsoy, 2013), öğrenci katılımı, öğretim stratejilerinin kullanımı ve sınıf yönetimine yönelik inançları kapsamaktadır. Görüldüğü üzere çalışmalar daha çok yabancı dile ve yabancı dili öğrenme üzerine öz-yeterlik inançlarını içermektedir.

### 1.3. Çalışmanın Amacı ve Önemi

Öğretmenlerin öğretim inançları ile öğrenci çıktıları arasında pozitif yönde ilişkilerin olması, dikkatleri inançların oluşmasında etkisi olduğu düşünülen öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretmen adaylarına ve mesleklerini icra eden öğretmenlere çekmektedir. Yabancı Diller Öğretmenliği Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğretime ilişkin yeterlik inançlarına bakmak onları daha iyi anlamak ve öğretimde uygulama yapabilmeleri için gerekli olan becerilerinin geliştirilmesi açısından önemlidir. Başka bir açıdan ise öğretmenlik eğitimi alan öğrencilerin inanç yapılarını anlamak, mesleki hazırlığın ve öğretimin geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir (Garrett, 2005). Bu düşünceden hareketle, yapılan çalışmada diğer çalışmalardan farklı olarak; yabancı diller öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının mezun olduklarında öğretecekleri yabancı dilin (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça) öğretimine yönelik yeterlik inançlarını (öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) belirlemek ve bazı değişkenler açısından dil öğretimi yeterlik inançlarında etkili olan değişkenleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu genel amaç çerçevesinde araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- 1- Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Dili Eğitimi Anabilim Dalları) okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik;
  - a) yeterlik inançları (ölçeğin tümüne yönelik),
  - b) öz-yeterlik inançları ve
  - c) sonuç beklentisi inançları nedir?
2. Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç (kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) puan ortalamaları cinsiyet, anabilim dalı, okul deneyimi/ gözlem dersi alma, okullarda uygulama/ staj yapıp yapmama durumuna göre değişmekte midir?
3. Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançlarına ve bu inancı etkileyebilecek faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir?

## 2. YÖNTEM

Araştırma betimsel bir çalışma olup tarama modelindedir. Karasar'a (1999) göre tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Çalışma, Ankara'da bir devlet üniversitesinde yabancı diller eğitimi (İngiliz, Alman, Fransız ve Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalları) bölümüne devam eden 3. ve 4.sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 185 kişi ile gerçekleştirilmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik Ölçeği: Araştırmada kullanılan ölçek ilk olarak Gibson ve Dembo (1984) tarafından geliştirilen "Öğretmen Yeterliği Ölçeği"dir. Bu ölçekte iki alt boyut bulunmaktadır. Boyutlardan biri, kişisel öğretim yeterliği veya öz-yeterlik (personal teaching efficacy or self-efficacy) diğeri ise öğretim yeterliği veya sonuç beklentisidir (teaching efficacy or outcome expectancy). Öz-yeterlik boyutunda 18 madde, sonuç beklentisi boyutunda ise 12 madde bulunmaktadır. Ölçek 6'lı likert şeklindedir. Daha sonra bu ölçek temek alınarak özel alan öğretimine yönelik yeterlik ölçekleri hazırlanmaya başlanmış ve madde sayıları 21'e indirilmiştir (Chnag, 2003; Riggs & Enochs, 1990; Şahinkaya, 2008). Bu çalışmalarda ölçeğin geneline ilişkin bulunan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .71 ile .78 arasındadır. Ölçeğin öz-yeterlik boyutu Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları .79 ile .92 arasındadır. Sonuç beklentisi boyutu Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ise .60 ile .77 arasındadır. Eldeki çalışmada araştırmacılar tarafından ölçek "Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik Ölçeği-Aday Öğretmen Formu"na dönüştürmüştür. Çalışmada hesaplanan Cronbach Alpha güvenirlik katsayıları ölçeğin geneline yönelik .77, öz-yeterlik boyutunda .75 ve sonuç beklentisi boyutunda .74 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin yabancı diller öğretmenliği alanında uygunluğu doğrulayıcı faktör analiziyle test edilmiştir. Test edilen öğretmen adayı formu çerçevesinde yabancı diller öğretmenliği bölümün 3. ve 4. sınıfta okuyan 347 öğrenci üzerinde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

#### 2.2.1. "Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik Ölçeği - Aday Öğretmen Formu" Doğrulayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Belli bir faktörün göstergeleri olan maddeler yüksek oranda ortak varyansı paylaşmalıdır. Bunun için ölçeğin "sonuç beklentisi" faktörüne yönelik olarak benzeme geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin standart regresyon ağırlıklarının .34 ile .74 arasında değerler aldığı görülmektedir. Ölçeğin birleşik güvenirlik katsayısı hesaplanmış (CR=0,74) ve .70'den büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktörde açıklanan ortalama varyans (AVE=0.51) değerinin ise Birleşik Güvenirlikten (CR) büyük olmadığı görülmektedir. "Sonuç Beklentisi" ölçeğinin ayırt etme geçerliliği incelendiğinde ise "ortak yapısal kovaryansın karesinin" (MSV=0,31) faktörde açıklanan ortalama varyans (AVE=0,51) daha küçük olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin "öz yeterlik" faktörüne yönelik olarak benzeme geçerliliği incelenmiştir. Ölçeğin standart regresyon ağırlıklarının .32 ile .66 arasında değerler aldıkları görülmektedir. Ölçeğin birleşik güvenirlik katsayısı hesaplanmış (CR=0,75) ve .70'den büyük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Faktörde açıklanan ortalama varyans (AVE=0.41) değerinin ise Birleşik Güvenirlikten (CR) büyük olmadığı görülmektedir. "Sonuç Beklentisi" ölçeğinin ayırt etme geçerliliği incelendiğinde ise "ortak yapısal kovaryansın karesinin" (MSV=0,31) faktörde açıklanan ortalama varyans (AVE=0,51) daha küçük olduğu görülmektedir. Bulgulardan hareketle ölçeğin genel olarak benzeme ve ayırt etme geçerliğine sahip olduğu söylenebilir.

Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenen ölçeğin iki faktörlü yapısının toplanan verilerle ne derece uyum gösterdiğinin belirlenmesi amacıyla verilere Doğrulayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır ve ölçeğin ne derece uyum gösterdiğine yönelik değerler incelenmiştir. DFA'da

En Küçük Kareler Analiz Tekniği kullanılmıştır. Model veri uyumuna ilişkin hesaplanan ki-kare değeri manidardır,  $\chi^2=343,761$   $p<0,01$ .  $\chi^2/df$  oranının 2-5 arasında olması iyi uyumu, 2'den küçük değerleri ise mükemmel uyumu ifade etmektedir (Marsh & Hocevar, 1988; Jöreskog & Sörbom, 2001). Ayrıca modele ait diğer uyum indeksleri de tablo 3'te gösterilmiştir.

**Tablo 1: Ölçeğin DFA Modeline İlişkin Uyum Parametreleri**

Ölçek	$\Delta\chi^2$	Sd	$\Delta\chi^2/sd$	RMSEA	CFI	IFI	GFI	TLI	AGFI
EYÖ	343,761	187	1,83	0,06	0,81	0,81	0,85	0,80	0,82

Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda RMSEA ve RMR gibi iyilik uyum indekslerinin .05'den küçük olması modelin çok iyi uyum verdiği göstergeleri olarak kabul edilmekle birlikte .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir değerler olarak belirtilmektedir (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988). RMSEA ve RMR benzer uyum indekslerini hesaplamakla birlikte eğer örneklem 250'den az ise RMSEA değerinin kullanılmasının daha uygun olduğu belirtilmiştir (Ullman, 2001; Meydan ve Şeşen, 2011).

Yapılan DFA da ulaşılan değerler (RMSEA=.06) dikkate alındığında modelin iyi uyum verdiği söylenebilir. Modelde GFI=.85, AGFI=.82 olarak bulunmuştur. GFI'nin .85'in üstünde olması, AGFI'nin .80'in üzerinde olması kabul edilebilir değerler olduğundan (Anderson ve Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla ve McDonald, 1988) modelin bu uyum indeksleri bakımından da kabul edilebilir düzeyde uyum verdiği görülmektedir. Ayrıca CFI=.81 ve IFI=.81 olarak ortaya çıkmıştır. Bu değerlerin de .90'a yakın oldukları görülmektedir. Bütün olarak değerlendirildiğinde modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğu görülmektedir.

Ölçek iki boyutlu ve beş derecelidir. 1) Öz-yeterlik: Öz-yeterlik boyutu 13 madde alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan 65, ortalama ise 39'dur. 2) Sonuç beklentisi: Bu boyutta 8 madde var. Alınabilecek en düşük puan 8, en yüksek puan 40'dır. Ortalama 24'tür. Bu iki boyutun toplamı olarak alınabilecek "tüm ölçek yeterlik ölçeği"nde en düşük puan en düşük puan:  $(1 \times 21) = 21$ , en yüksek puan:  $(5 \times 21) = 105$ , ortalama puan:  $63 (21 + 105) / 2$  dir. Ölçekte pozitif maddeler 5'ten 1'e doğru eşit aralıklarla puanlanırken, negatif maddeler 1'den 5'e doğru puanlanmıştır.

Ölçeğin öz-yeterlik boyutu; yabancı dil öğretmeye yönelik bireysel yeterliklere ilişkin maddelerden oluşmaktadır. Bu maddeler daha çok, dili öğretmek için uygun yollar bulma, etkili öğretim yapma, öğretim için gerekli bilgi ve beceriler sahip olma yönündedir. Sonuç beklentisi boyutu ise öğretmen adaylarını gelecekte öğretim sırasında karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelebilmesiyle ilişkilidir. Bu maddeler; gerekli durumlarda daha etkili ya da zenginleştirici yol bulma, öğrenci ön bilgisi, yetersizlikler ya da başarısızlıkları karşısında yapabilecekleri üzerinedir.

"Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik Ölçeği" dışında öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançlarını etkileyebilecek faktörlere ilişkin görüşleri araştırmacılar tarafından yöneltilen açık uçlu sorular yardımıyla tespit edilmiştir. Her Anabilim Dalından gönüllü on öğrenciye hazırlanan açık uçlu sorular verilmiş ve elde edilen nitel veriler içerik analizine tabi tutularak nicel verilerin yorumlanmasında kullanılmıştır.

### 2.3. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesi amacıyla betimsel istatistik, Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA), Bağımsız (İlişkisiz) Örneklemeler İçin t-testi ve F testi ile analiz edilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırma bulguları ele alınan sorular çerçevesinde sunulmuştur.

1- Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Dili Eğitimi Anabilim Dalları) okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik;

- yeterlik inançları (ölçeğin tümüne yönelik),
- kişisel öz-yeterlik inançları ve
- sonuç beklentisi inançları nedir?

Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının “Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik Ölçeği”nin geneline ait ve ölçeğin alt boyutlarına ilişkin kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi puanlarının ortalama istatistikleri Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2: Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları**

	Min.	Max.	$\bar{X}$	SS
Yabancı dil öğretimi yeterlik inancı (Toplam)	53	102	81,72	8,25
Öz-yeterlik	29	62	50,53	5,45
Sonuç beklentisi	18	40	31,19	4,45

Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançlarının ortalaması ( $\bar{X}=81.72$ ) olarak hesaplanmıştır. En yüksek ölçek puanı 105 puan üzerinden değerlendirildiğinde, hesaplanan ortalamaya göre öğretmen adaylarının yeterlik inançları yüksektir yani olumludur. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının yabancı dili öğretme konusunda genel öğretim yeterlikleri açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik öz-yeterlik alt boyut puanlarının ortalaması ise ( $\bar{X}=50.53$ ) olarak hesaplanmıştır. En yüksek ölçek puanı 65 puan üzerinden değerlendirildiğinde hesaplanan ortalamaya göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik alt ölçek puanları yüksek, olumludur. Başka bir deyişle öğretmen adaylarının yabancı dili öğretme konusunda kişisel öz-yeterlik açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları ölçeğinin sonuç beklentisi alt ölçek puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=31.19$ ) olarak hesaplanmıştır. En yüksek ölçek puanı 40 puan üzerinden değerlendirildiğinde hesaplanan ortalamaya göre, öğretmen adaylarının sonuç beklentisi alt ölçek puanları yüksek, olumludur. Öğretmen adaylarının yabancı dili öğretme konusunda, sonuç beklentisi açısından kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir.

2. a) Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç (öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) puan ortalamaları cinsiyete göre değişmekte midir?

Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 3’te gösterilmiştir.

Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan kız öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik genel öğretim yeterlik inançları ( $\bar{X}=81.92$ ); kişisel öz-yeterlik alt ölçek puanları ( $\bar{X}=50.70$ ) ve sonuç beklentisi alt ölçek puanları ( $\bar{X}=31.22$ ), erkek öğretmen adaylarına göre nispeten daha olumlu olsa da istatistiksel olarak kız ve erkek öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları, kişisel öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

**Tablo 3: Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları**

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yabancı dil öğretimi yeterlik inancı (Genel)	Kız	155	81,92	8,03	0,763	183	0,447
	Erkek	30	80,67	9,37			
Öz-yeterlik	Kız	155	50,70	5,30	0,984	183	0,327
	Erkek	30	49,63	6,20			
Sonuç beklentisi	Kız	155	31,22	4,42	0,209	183	0,835
	Erkek	30	31,03	4,68			

2. b) Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç (öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) puan ortalamaları anabilim dalına göre değişmekte midir?

Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri ana bilim dallarına göre yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı tek yönlü varyans analizi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4: Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Ana Bilim Dallarına Göre Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları**

		N	$\bar{X}$	SS	F	p
Yabancı dil öğretimi yeterlik inancı (Genel)	İngilizce	86	82,26	8,71	0,952	0,417
	Fransızca	39	82,77	6,90		
	Almanca	26	80,27	8,53		
	Arapça	34	80,26	8,25		
Öz-yeterlik	İngilizce	86	50,77	5,65	0,147	0,931
	Fransızca	39	50,56	5,20		
	Almanca	26	50,27	5,75		
	Arapça	34	50,09	5,19		
Sonuç beklentisi	İngilizce	86	31,49	4,36	2,049	0,109
	Fransızca	39	32,21	3,93		
	Almanca	26	30,00	4,52		
	Arapça	34	30,18	4,95		

Fransızca Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları ( $\bar{X}=82.77$ ) ve sonuç beklentisi alt ölçek puanları ( $\bar{X}=32.21$ ), İngilizce, Almanca ve Arapça ana bilim dallarında öğrenim gören öğretmen adaylarına göre daha olumlu bulunmuştur. İngilizce Anabilim Dalında öğrenim gören öğretmen adaylarının ise öz-yeterlik alt ölçek puanları ( $\bar{X}=50.77$ ) daha olumlu bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri anabilim dallarına göre yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır ( $p>0.05$ ).

2. c) Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç (öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) puan ortalamaları okul deneyimi/ gözlem dersi alma durumuna göre değişmekte midir?

Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının okul deneyimleri olup olmamasına göre yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 5'de gösterilmiştir.

**Tablo 5: Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Okul Deneyimi/Gözlem Dersi Alma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları**

	Okul deneyimi/ gözlem dersi aldınız mı?	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yabancı dil öğretimi yeterlik inancı (Genel)	Evet	104	81,72	8,79	0,004	183	0,997
	Hayır	81	81,72	7,55			
Öz-yeterlik	Evet	104	50,69	6,02	0,459	183	0,647
	Hayır	81	50,32	4,65			
Sonuç beklentisi	Evet	104	31,03	4,66	-0,555	183	0,580
	Hayır	81	31,40	4,17			

Okul deneyimi dersi alan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları ( $\bar{X}=81.72$ ) ve öz-yeterlik alt ölçek puanları ( $\bar{X}=50.69$ ), bu dersi almayanlara göre yüksek bulunurken okul deneyimi dersi almayan öğretmen adaylarının ise sonuç beklentisi alt ölçek puanları ( $\bar{X}=31.40$ ), okul deneyimi dersi alan öğretmen adaylarına göre nispeten daha olumlu bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak okul deneyimi dersi alan ve almayan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

2. d) Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç (öz-yeterlik ve sonuç beklentisi) puan ortalamaları staj yapıp yapmama durumuna göre değişmekte midir?

Yabancı diller eğitimi bölümünde okuyan öğretmen adaylarının staj yapma durumlarına göre yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.

**Tablo 6: Yabancı Diller Eğitimi Bölümünde Okuyan Öğrencilerin Staj Yapma Durumuna Göre Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Yeterlik İnançları**

	Okullarda uygulama/staj yaptınız mı?	N	$\bar{X}$	SS	t	Sd	p
Yabancı dil öğretimi yeterlik inancı (Genel)	Evet	103	82,42	8,40	1,293	183	0,197
	Hayır	82	80,84	8,02			
Öz-yeterlik	Evet	103	51,24	5,48	2,010	183	0,046*
	Hayır	82	49,63	5,31			
Sonuç beklentisi	Evet	103	31,17	4,62	-0,049	183	0,961
	Hayır	82	31,21	4,25			

\* $p<0.05$

Okullarda staj yapan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları ( $\bar{X}=82.42$ ) ve öz-yeterlik alt ölçek puanları ( $\bar{X}=51.24$ ), staj yapmayan öğretmen adaylarına göre yüksek bulunurken, staj yapmayan öğretmen adaylarının ise sonuç beklentisi alt ölçek puanları ( $\bar{X}=31.17$ ), staj yapan öğretmen adaylarına göre nispeten daha olumlu bulunmuştur. Ancak istatistiksel olarak okullarda staj yapan ve yapmayan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançları ve sonuç beklentisi alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p>0.05$ ). Yalnızca öğretmen adaylarının staj yapma durumlarına göre öz-yeterlik alt ölçek puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $p<0.05$ ).



3. Yabancı dil öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançlarına ve bu inancı etkileyebilecek faktörlere ilişkin görüşleri nelerdir? sorusuna ilişkin veriler araştırmacılar tarafından yöneltilen açık uçlu sorular yardımıyla tespit edilmiştir. Dört anabilim dalından gönüllü on öğrenciden alınan görüşler, sorular ışığında içerik analizine tabi tutularak sunulmuştur.

**“Kendinizi iyi bir yabancı dil öğretmeni olacak bir kişi olarak nitelendiriyor musunuz? Neden?”** sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde öğretmen adaylarının çoğu (n=33) “evet” yanıtını vermiştir. Öğrencilerin kendilerini yeterli görme nedenleri sırası ile şöyledir: Yeterli eğitim alma (11), dili ve dil öğretmeyi, mesleği sevme/sevgiyle öğreteceğine inanma (11), gerekli bilgi ve beceriye sahip olma (8), kendine güvenme (iletişim kurma becerisi, bilgiyi kullanma, yetenekli olma) (7), dile hakimiyet (4), deneyimli olma (2). Örneğin; *“Evet, çünkü branşımı çok seviyorum ve uzun yıllardır bu işin içerisindeyim ve yeterince bilgi birikimine sahip olduğumu düşünüyorum.”*, *“Evet nitelendiriyorum. Çünkü hem öğrendiğim dili hem de mesleğimi seviyorum.”*, *“Düşünüyorum. Çünkü dile hakimiyetim ve öğretmenlik konusunda öğrendiğim her bilgiyi kullanabileceğim konusunda kendime güvenmem”. Az da olsa kendini yetersiz gören öğrenciler (n=6) bunun nedenlerini: Yetersiz eğitim (3), Sabırsız olma (1), Türkçe düşünme (1), Pratik eksikliği (1) olarak belirtmişlerdir. Örneğin; *“.. dil öğreniminde ve öğretiminde iyi olduğumu düşünmüyorum.”*, *“... beş yıldır Almanca okumama rağmen Türkçe düşünüp Almanca konuşuyorum”*.*

Öğretmen adaylarına **“Yabancı dil öğretimi konusunda eksik olduğunuzu düşündüğünüz alanlar var mı? Neden?”** sorusuna ilişkin görüşleri sırası ile şöyledir: konuşma/pratik yapma (17), deneyim (5), gramer/kelime bilgisi/becerisi ve öğretimi (5), dinleme /konuşmayı takip (2), alınan eğitim (3), materyal kullanma(1), native olmama(1), sürekli yenilenme ihtiyacı (1), ana dilde düşünme (1) olarak sıralamışlardır. Örneğin; *“Konuşma diğerlerinden geri planda kaldı diyebilirim. Bunu pratik eksikliğine bağlıyorum.”*, *“Evet. Konuşma konusunda eksik olduğumu düşünüyorum. Çünkü yeterince konuşma alanı bulamıyorum.”*, *“Çocuklara yabancı dil öğretimi dersini çok kapsamlı almadığımız için bu alanda eksik olduğumu düşünüyorum.”*, *“Her zaman yeni metot ve yöntemler geliştirileceği için sürekli takibini yapmak zorundayım, bu yüzden yeterli değilim.”*

Öğretmen adaylarının **“Öğretim sürecinde daha iyi bir yabancı dil öğretimi gerçekleştirebilmeniz için neler yapmanız gerekiyor? Neden?”** sorusuna ilişkin elde edilen bulgular ise şöyle sıralanmıştır: Materyal (görsel işitsel araçlar/teknoloji) ve yöntem-teknik kullanımı (10), çocukların ilgisini çekecek konuları/hazır bulunuşluklarını tespit, öğrenci ihtiyacına cevap verme motivasyonu sağlama/iletişim (8), yeni bilgilere açık olma/bilgilerini güncelleme/araştırmacı olma (7), konuşma yapılacak ortamlar oluşturma (5), yurt dışında yaşama/seyahat/ yabancılarla iletişim kurma (5), o dilde kitap okuma/film izleme/müzik dinleme/gazete okuma (5), o dilin kültürü hakkında öğrencileri bilgilendirme (4), daha çok deneyim/deneyimlilerden yararlanma (3) dır. Örneğin; *“...kesinlikle daha fazla okumalıyım. Ayda 1 kitap değil de ayda 3 kitabı bulduğumda etkili bir öğretim sağlayabilirim”, “Materyal kullanarak dil öğretimini ilginç hale getirmeli ve öğrencinin ilgisi çekilmelidir.”*, *“farklı metod ve materyaller kullanarak dersler yürütülebilir. Geleneksel yöntemlerin dışına çıkılmalı...”*, *“..... özellikle görsel ve işitsel materyallerden yararlanarak – oyun oynar gibi sevdirmem gerektiğini düşünüyorum.”*, *“İşitsel ve görsel materyallere ağırlık vermek. Ve aynı zamanda hedef dilin kültürünü de öğretmek, bolca konuşma alıştırmaları yapmak gerekir.”*

Yine aynı şekilde dil öğretiminde önemli yer tutan yöntem/teknik ve materyal kullanmaya ilişkin **“Yabancı dil öğretiminde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyallerini yeterli bir şekilde uygulayabileceğinizi düşünüyor musunuz? Neden?”** sorusuna öğretmen adaylarının çoğu “evet” (n=35) yanıtını vermiş ve kendilerini yeterli görmüştür. Bunun nedenlerini ise sırasıyla şöyle belirtmişlerdir: yeterli eğitimi alma (12),

becerilere yönelik yöntem ve teknikleri kullanabilirim, bilincindeyim (9), imkanlar olursa uygulayabilirim (7), başarılıyım (1). Örneğin; “Tüm bu gereklilikleri üniversite eğitiminde gördük ve uyguladık. Gerçek sınıf ortamında da hazır olduğumuzu düşünüyorum.”, “Evet. Yabancı dil öğretiminde kullanılan stratejileri nasıl ve ne şekilde kullanmam gerektiğini uygulamalı bir şekilde öğrendiğim için.” Bu konuda kendilerini yetersiz gören adayların (n=4) nedenleri ise; Eğitimde yeni teknolojiler konusunda gerekli bilgi ve beceriye sahip olmama (2), Yeterli eğitim alamama (2), imkansızlıklar (2), Zaman (1). Örneğin; “Hayır. Çünkü okulun durumu yeterli olmadığı için.”, “Güncel materyallerden (akıllı tahta) yeterince yararlanabileceğimi düşünmüyorum (Bu eğitimi alamadığımız için).”

Her ne kadar hem okullarda gözlem dersi alıp almama hem de staj yapıp yapmama açılarından öğretmen adaylarının yeterlik puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olmasa da öğretmen adaylarının “**Öğretmenlik Uygulaması veya Okul Deneyimi I-II derslerini almış olmanıza rağmen, kendinizi yetersiz hissettiğiniz alanlar var mı? Bunların neler olduğunu açıklayınız? Neden?**” sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde elde edilen bulgular eldeki bulguları tamamlayıcı niteliktedir. Öğretmen adayları her ne kadar okul deneyimi, gözlem dersi almış ve okullarda uygulama yapmış olsa da kendilerini yetersiz gördükleri durumlar sırası ile şöyledir: sınıf yönetimi (8), deneyim eksikliği (4), dil pratiği yapamama/konuşamama (4), konulardaki eksiklikler/yetersizlik hissi (2), planlanana yapamama (1), öğrencilerin bazı (kelime) sorularına cevap verememe (1), öğrenci düzeyine inememe (1), alınan derslerle uygulamanın farklılığı (1). Örneğin; “Evet. Öğrenciler gürültü yaptığında bağırılmaması gerektiğini öğrendik fakat öğrenciler uyarıldığında söz dinlemiyor ve bu durumda nasıl bir yol izlenmeli bilemiyorum.”, “Sınıf yönetimi, yabancı dil konuşurken onların seviyelerini ayarlama konusunda problemler yaşıyorum.”, “kendimi yetersiz hissettiğim nokta konuşma pratiğimin olmaması. Çünkü eğitim süresince konuşma derslerini 1 sınıfta aldık.”

“**Eğitiminiz süresince Özel Öğretim Yöntemleri I-II, Materyal Geliştirme ve Sınıf Yönetimi, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması, Eğitim Felsefesi gibi birçok pedagojik alan bilgisi dersi aldınız. Bu ders ya da derslerden hangisi ya da aldığınız hangi ders öğretmenlik mesleğine yönelik düşünceleriniz üzerinde daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?**” sorusuna sırası ile öğrencilerin yararlı gördükleri derslerin başında Okul Deneyimi /Öğretmenlik Uygulaması (15) gelmektedir. Bunu: Özel Öğretim Yöntemleri/Dil Becerilerinin Öğretimi I-II (14), Sınıf Yönetimi (11), Hepsi (11), Materyal Geliştirme (7), Eğitim Psikolojisi /Rehberlik (1) dersleri takip etmektedir. Örneğin; “Özel öğretim yöntemleri, materyal geliştirme çünkü bu derslerde hangi grupla, ne şekilde eğitim uygulanacağını öğrendik”, “Sınıf yönetimi, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması. Çünkü bu meslekle ilgili tüm soru işaretlerinin cevabını buldum.”, “Özel öğretim yöntemleri ve okul deneyimi en önemlileri olarak söyleyebilirim. Çünkü direkt olarak eğitim-öğretim alanına yönelik tecrübe ve fikir dersleri.”, “Özel öğretim yöntemleri öğretmenlik mesleğinin nasıl icra edilmesi gerektiği konusunda bilgi edinmemi sağladı. Fakat diğer birkaç ders, sanırım... öğretmenlik mesleğine karşı bana fazla bir şey kazandırmadı.”. Elde edilen bulgularda çarpıcı olan sonuç; okullarda gözlem dersi alıp almama ve staj yapıp yapmama nicel verilerde etkili birer faktör olarak görülmesi de öğrenci görüşlerinde önemli birer ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca özel öğretim yöntemleri ve dil becerilerinin öğretimi gibi diğer dersler dil öğretimine yönelik yeterlik inançların belirlenmesinde öğrenci görüşlerine göre önemli birer değişken olarak görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Yapılan çalışmada, yabancı diller öğretmenliği bölümünde okuyan (İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça Anabilim Dilleri) öğretmen adaylarının yabancı dili öğretimine yönelik yeterlik inançları ortaya konmaya çalışılmıştır. Ayrıca bazı değişkenlerin inançlar üzerinde etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Veriler, araştırmacılar tarafında yabancı diller öğretimine

uygunluğu test edilen “Yabancı Dil Öğretimi Yeterlik Ölçeği - Aday Öğretmen Formu” ile toplanmıştır. Ayrıca nicel verileri desteklemek amacıyla açık uçlu sorular yardımıyla görüşler alınmıştır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Yabancı diller öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inançlarının ortalaması ( $\bar{X}=81.72$ ), öz-yeterlik alt boyut puanlarının ortalaması ( $\bar{X}=50.53$ ), sonuç beklentisi alt ölçek puanlarının ortalaması ise ( $\bar{X}=31.19$ ) olarak hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının hem ölçeğin tamamına ilişkin yeterlik puan ortalamaları hem de ölçeğin alt boyutları olan öz-yeterlik ve sonuç beklentisi boyutlarına ilişkin puan ortalamaları yüksek bulunmuştur. Başka bir deyişle, öğretmen adayları öğretecekleri yabancı dili nasıl öğretebilecekleri ve dil öğretirken karşılaşılabilecekleri sorunlarla başa çıkma konusunda kendilerini oldukça yeterli görmekteyler, denilebilir. Öğretmen adayları adım adım gelişen sorumluluk çerçevesinde bilişsel çiraklık süreci içinde niteliklerini yapılandırıyorlar. Usta öğreticilerle yapılacak söyleşi ve paylaşımlar bu yapının inşaat iskelesidir (Baykal, 2005). Brown ve Cooley (1882) inançları, davranışların belirleyicileri olarak açıklamaya çalışmaktadır (Aktaran: Wilson & Tan, 2004). Aynı ölçeğin Sosyal Bilgiler öğretimi için uyarıldığı benzer bir çalışmada Singapur’da görev yapan öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretimine ilişkin hem öz-yeterlik hem de sonuç beklentisi boyutlarında yeterlik inanç düzeyleri yüksek bulunmuştur (Wilson & Tan, 2004). Riggs ve Enochs’un (1989) ve Umay’ın (2002) farklı alanlardaki çalışmaları da eldeki bulguları destekler niteliktedir. Çalışmada görüşü alınan yabancı dil öğretmen adaylarının çoğunun kendilerini iyi bir yabancı dil öğretmeni olacak bir kişi olarak nitelendirmeleri de nicel verileri destekler niteliktedir. Öğretmen adaylarının böyle düşünmelerinde ortaya koydukları gerekçeler yeterli eğitim alma, dili ve dil öğretmeyi sevme, gerekli bilgi ve beceriye sahip olma, kendine güven, dile hâkimiyet ve deneyim genel öğretim yeterlik inançlarını etkileyen faktörler olarak düşünülebilir. Öğretmen adaylarının kendilerini yetersiz gördükleri alanlara bakıldığında ise başta dil becerilerinde konuşma becerisi gelmektedir. Daha sonra ise sırası ile gramer/kelime bilgisi ve öğretimi, dinleme /konuşmayı takip, materyal kullanma becerileri gelmektedir. Öğrenci görüşleri, onların yeterlik inançlarını etkileyen faktörler açısından bize alana ve dil öğretimine özgü yeterliklerin önemli olduğu konusunda bazı ipuçları sunmaktadır. Benzer bir çalışmada Güven ve Çakır (2012), ilköğretim dil öğretimi dersi alan öğretmenlerin öz-yeterlik inançları, bu dersi almayanlara göre farklı bulunmuştur.

Şahinkaya (2008) Türkiye ve Finlandiya’daki sınıf öğretmeni ve adaylarının matematik öğretimine yönelik yeterliklerini incelediği çalışmasının bir bölümünde, Türkiye’deki öğretmen adaylarının yeterlik inanç puanlarının yüksekliğini, kendilerine olan güvenlerinin yüksek olmasından kaynaklanabileceği gibi bu konunun önemini sorgulamadan cevap vermiş olmalarından da kaynaklanabileceği vurgusu eldeki çalışma için de düşünülebilir. Diğer taraftan Chacon’un (2005) belirttiği gibi öğretmen yeterliği her ne kadar kişinin bilgi ve inançları üzerine temellendirilse de öğretmenlerin deneyimleri, rolleri ve sosyal ilişkileri, yaşadıkları kültürel çevre ve toplumun etkisinden bağımsız düşünülmemelidir.

Yabancı diller eğitimi öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının yabancı dil öğretimine yönelik yeterlik inanç puanları hem yabancı dil öğretimi yeterlik puan ortalaması, hem de ölçeğin alt boyutları olan öz-yeterlik ve sonuç beklentisi boyutlarına ait sonuçlarda cinsiyet değişkeni açısından manidar bir fark bulunmamıştır. Zengin, (2003) çalışmasında, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları eldeki sonuçları destekler niteliktedir. Yabancı dil öğretmenliği bölümünde farklı anabilim dallarında okuyan öğrencilerin dili öğretme konusundaki yeterlik inançları okudukları anabilim dalına, okul deneyimi/ gözlem dersi alıp almama durumuna göre değişmemektedir. Ancak eldeki bulguların aksine, Chacon’un (2005) belirttiğine göre, araştırmalar öğretmenlerin kişisel özelliklerinin (cinsiyet, sınıf düzeyi,

deneyim) öz-yeterlik inançları üzerinde etkisi olduğunu göstermektedir. Farklı alanda yapılan benzer çalışmada alan derslerini aldıktan sonra aday öğretmenlerin matematikle ilgili öz-yeterlik algıları ve sonuç beklentisi puanları artmıştır (Wenta, 2000). Fholer (2002) benzer şekilde ilköğretim ve ortaöğretimde öğretmenlerin branşlarının ve farklı sertifika programlarından olmalarının, onların öz-yeterlik algıları ve sonuç beklentisi puanları üzerinde anlamlı bir fark oluşturmamıştır. Aynı şekilde Wilson ve Tan'ın (2004) yaptığı Sosyal Bilgiler öğretimine ilişkin öğretmenlerin yeterlikleri çalışmasında cinsiyet, okul türü, yaş ve çalışma yılı değişkenleri kişisel öğretim yeterliği açısından etkili birer değişken olarak görülmemiştir. Ancak genel öğretim yeterliği açısından çalışma yılı yirmi yıldan fazla olan öğretmenlerin yeterlik puanları diğerlerinden manidar şekilde yüksek bulunmuştur. Zengin (2003) ise, ilköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algılarının bransa göre farklılık gösterdiğini belirtmektedir. Öğretmen adaylarının aldıkları dersler açısından inanç puan ortalamaları arasında manidar bir fark olmamasına rağmen, kendilerine yabancı dil öğretiminde hangi derslerin daha yararlı olduğu sorusuna verdikleri görüşler arasında okul deneyimi ve öğretmenlik uygulamasının ön plana çıktığı görülmektedir. Bu derslere ek olarak öğretmen adayları eğitimleri boyunca aldıkları diğer derslerin de kendileri için yararlı olduğu düşüncesindedir. Hatta sınıf yönetimi ve materyal geliştirme dersleri de diğer derslere ek olarak belirttikleri dersler arasındadır. Okut ve Tertemiz (2012) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının eğitim inançlarına bakıldığı benzer bir çalışmada, öğrencilerin eğitimleri boyunca aldıkları eğitim felsefesi, sınıf yönetimi derslerini alıp almama, okul deneyimi/gözlem, okullarda staj yapıp yapmama ve sınıf düzeylerine göre eğitime ilişkin inanç düzeylerinin farklılaşmadığı sonucu, bir yönüyle çalışmanın nicel verilerini destekler niteliktedir. Burada düşünülmesi gereken durum bu derslerin gerekliliğinin yanı sıra, nasıl verildiğinin de incelenmesinin yararlı olacağıdır. Yabancı dil öğretmen adaylarının mevcut formasyon derslerinin yanı sıra özel öğretim yöntemleri ve dil öğretim becerilerine yönelik öğretim yöntem ve teknikleriyle ilgili bilgi ve becerisini oldukça önemsedikleri görülmektedir. Bu nedenle, ele alınacak böyle bir çalışmada yeterlik ölçütleri belirlenirken genel öğretim yeterliklerinin yanı sıra özel öğretim yeterlikleri ve alana özgü yeterliklerinin de dikkate alınması yararlı olacaktır.

Araştırmanın önemli sonuçlarından birisi, okullarda uygulama/ staj yapma durumuna göre genel yeterlik ve sonuç beklentisi boyutlarında manidar bir fark bulunmazken, staj yapan öğretmen adaylarının öz-yeterlik puan ortalamaları okullarda uygulama / staj yapmayan öğrencilere göre istatistiksel olarak manidar bulunmasıdır. Bu manidarlık staj yapan öğretmen adayları lehinedir. Başka bir deyişle, staj yapan öğretmen adayları öz-yeterlik açısından kendilerini daha yeterli hissetmektedirler. Birçok öğretmen adayı eğitim yaşantıları boyunca gözlem ve değerlendirmeler altında kendi mentorlerine, diğer sınıfların öğretmenlerine ve öğrencilerine karşı değerler geliştirirler. Bu süreç aynı zamanda kendi değerlerini oluşturmada bir referanstır (Smith, 2005). Smith'in (2005) aktardığına göre, Fishbein and Ajzen'in (1975) belirttiği kişinin kendine verdiği değer, bireyin yeni kariyerinde kendini başarılı/başarısız olarak bir görüş geliştirmesinde hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Başarılı bir öğretmen adayı pratikte öğretim davranışını mentor ve öğrencilerden öğrenirken ve saygıyı oluştururken, bu durum öz-yeterlik konusundaki pozitif düşüncelerini de geliştirir. Bunun karşılığında da daha çok güç ve çaba gelir. Başka bir deyişle inanç davranışı, davranış ise çabayı getirir. Ayrıca öz-yeterlik genellikle başkalarının saygısına dayalıdır ve bireyin toplum hayatını etkilemeye yöneliktir. Öğretmen adayı, gelişim sürecinde kendisi de rol model olmaya ve öğretmen olarak sosyal bir yer edinmeye çalışır. Öğretmen adaylarının yabancı dili öğretme konusundaki yeterlik, öz-yeterlik ve sonuç beklentisi düzeylerinin yüksek olması ve ele alınan değişkenlerden yalnızca okullarda yapılan stajın öz-yeterlik üzerinde etkili bir değişken olması, Smith'in (2005) belirttiği öğretmen adayının rol beklentilerinin, öğretmenlerle olan önceki veya toplumdaki şu anki etkileşimlerinden kaynaklanabilir, görüşünü destekler niteliktedir. Ayrıca, eğer bir öğretmen adayı mentorün, öğrencilerin, sınıf öğretmenlerinin geliştirilmiş bir repertuara değer verdiğine inanmışsa, bu durum öğretmen adayının repertuarının gelişmesine de hizmet etmektedir. Bir

öğretmen adayı kendi ideal öğretim biçimi ile staja gittiği okulda gözlenen durumlar arasında farkı yaşarken aynı zamanda heyecanı da azalabilir. Fakat aynı zamanda bu durumda da öz-yeterliliğini geliştirmeye devam eder. Bunu ise öğretim biçiminde kendi görüşlerini ve yetkinliklerini artırarak yapar. Bu durumda kendine güveni artabilir. Ya da dış nedenlerden dolayı görüşünü değiştirmez, kendi iç düzenlemesini yapar. Öğretmen adayları geliştirilmiş öğretim repertuarlarını geliştirmeye cesaretlendirilmeli, mentorler pozitif bir model olmalı ve adayın başarısızlık korkuları giderilmeye çalışılmalıdır. Başka bir açıdan Şahin'in (2007) belirttiği gibi, öğrenciler öğretmenlik deneyimlerini daha çok okullarda uygulama yaparken ya da stajda kazanma fırsatı bulurlar. Başka bir açıdan, staj döneminden kaynaklanan inançlardaki farklılaşmanın temeli öğrenci deneyimleriyle ilişkili olabileceği gibi, stajda karşılaştıkları eğitimciler arasındaki farklılıklardan, öğretmenlerle girdikleri etkileşimlerden, yapılan gözlem, aktif deneyim, kişisel deneyimlerdeki farklılık ve bilgiyle olan deneyimlerden kaynaklanabilir (Buehl & Fives, 2009; De Leon-Carillo, 2007; Edwards, 2003; Yehuda, leysler, & Last, 2010). Ayrıca Milner (2002), deneyimli bir İngilizce öğretmenin öz-yeterlik inancına bağlı olarak meslekte sebat etmesini incelediği çalışmasında, öğretmenlerin meslektaşlarından, öğrencilerden ve velilerden alınan olumlu sözlü dönütlerin öz yeterlik inancını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymaktadır (Aktaran: Büyükduman, 2006).

Elde edilen sonuçlara dayalı olarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Araştırma sonuçlarına bakarak, çalışmanın farklı sınıf düzeylerinde 1 ve 2. sınıflar da dahil edilerek, en azından dil öğretim derslerinin başında ve sonrasında alınan derslerin ve üniversite eğitiminin dili öğretme konusundaki yeterlik inançları üzerinde etkili olup olmadığına bakılabilir. Öğretmen adaylarının üniversitede aldıkları eğitime ilişkin memnuniyet düzeyleri bu eğitimin kalitesinin en temel göstergesidir (Sahin, 2009). Üniversitede sunulan eğitim hizmetlerinden memnuniyet ile yeterlik inançları arasındaki ilişki incelenmesi gereken hususlardan biridir. Buna ek olarak, inançların akademik başarılarıyla ilişkisine de bakılabilir. Self (2004) çalışmasında matematik öz-yeterlik algısı ile matematik başarısı arasında olumlu ve doğrusal ilişki bulmuştur. Farklı üniversitede aynı bölüm öğrencileri karşılaştırılabilir. Liu (2004) Amerikalı öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını Çinli öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarına göre daha yüksek bulmuştur. Öğretmen yetiştirme programlarının yeterlik inançlarında etkili olduğunu belirttiği çalışmasında, öğretmen adayları ile yaptığı görüşmeler sonucunda, özellikle geçmişteki başarı ve başarısızlıkların öğretimle ilgili öz-yeterlik inançlarında etkili olduğu yönündedir. Yine aynı şekilde Utley, Bryant ve Moseley (2005) çalışmalarında ilköğretim öğretmen adaylarının öğrenci eğitimi sürecinde, matematik ve fen öğretimi ile ilgili dersler almanın yeterliği artırdığı sonucu vurgulanmıştır. Ayrıca bundan sonraki çalışmalarda öğrenci görüşlerinden hareketle, öğretmen adaylarının dil öğretimi yeterlik inançları özel öğretim ilke ve yöntemlerine yönelik olabilir. Ayrıca meslekte yeterlik inançlarına bakmak, bir tür mezunların takibi biçiminde devam ettirilmesi ve bunu öğrencilerin başarılarıyla karşılaştırmak olacaktır. Bütün bunlara ek olarak öğretmen ve öğrenci davranışlarının betimlenmesine dönük daha ayrıntılı nitel çalışmalara yer verilebilir.

## 5. KAYNAKLAR

- Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). The effect of sampling error on convergence, improper solutions and goodness of fit indices for maximum likelihood confirmatory factor analysis. *Psychometrika*, 49, 155-173.
- Ay, M. (2005). *Sınıf öğretmenlerinin matematik öğretimine ilişkin öz-yeterlik algıları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Baykal, A. (2005) *Öğretmenlik nasıl öğrenilir? [How is teaching learned?]*. Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu (s.259-280). Ankara: Gazi Eğitim Fakültesi.
- Bıkmaz, F. (2004). *Öz-yeterlik inançları. Eğitimde bireysel farklılıklar*. (Editör: Yıldız Kuzgun, s.291-316), Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Brown, T. E. (2003). *The influence of teachers' efficacy and beliefs on mathematics instruction in the early childhood classroom*. Unpublished doctoral thesis. University of Louisville, USA.
- Buehl, M. M., & Fives, H. (2009). Exploring teachers' beliefs about teaching knowledge: Where does it come from? Does it change?. *The Journal of Experimental Education*, 77(4), 367-407.
- Büyükduman, G. F. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz – yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul
- Chacon, C. T. (2005). Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela. *Teaching and Teacher Education*, 21, 257-261.
- Chang, L.Y. (2003). *An examination of knowledge assessment and self efficacy rating in teacher preparation programs in Taiwan and the United States*. Unpublished doctoral thesis. University of Idaho, USA.
- Cole, D. A. (1987). Utility of confirmatory factor analysis in test validation research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 1019-1031
- De Leon-Carillo, C. M. (2007). Prospective teachers' pre- and post practicum beliefs on teaching. *Journal of Educational Policy*, 4(1), 25-40.
- Diken, H. İ. (2004). Öğretmen yeterlik ölçeği Türkçe uyarlaması, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(6), 102-112.
- Dooley, C. J. (1997). *Examining congruence between beginning teachers' practice and beliefs*. Thesis. The University of Iowa. (UMI No. 9819931)
- Edwards, C. (2003). *Educational beliefs as a predictor of communicative and classroom outcomes*. Dissertation. Texas Teac University. (UMI No. 3100190)
- Ertmer, P. A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?. *ERT&D*, 53(4), 25-39.
- Esterly, E. J. M. A. (2003). *A multimethod exploration of the mathematics teaching efficacy and epistemological beliefs of elementary preservice and novice teachers*. Unpublished doctoral thesis. Ohio State University , USA.
- Fholer, G. D. (2002) *Middle school mathematics teachers' reaction to state mandated reform: self-efficacy and classroom practice*. Unpublished doctoral thesis. Oklahoma State University, USA.
- Finney, S. J., & Schraw, G. (2003). Self efficacy beliefs in collage statistics courses. *Contemporary Educational Psychology*. 28, 161-186.
- Garrett, T. (2005). *Student-and teacher-centered classroom management: a case study of three teachers' beliefs and practices*. Dissertation. The State University of New Jersey. (UMI No. 3170999)
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: a construct validation. *Journal of Educational Psychology*. 76(4), 569-582.
- Güven, S., & Çakır, Ö. (2012). A Study on primary school english teachers' self-efficacy beliefs, *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 44-52.
- Haney, J., Lumpe, A.T., Czerniak, C.M., & Egan, V. (2002). From beliefs and actions of teachers implementing change. *Journal of Science Teacher Education* , 13(3), 171-197.
- Hatala, R. L. (2002). *Understanding the relationship between undergraduate college of education professors' beliefs about student learning and teaching and their classroom practices*. Dissertation. Cleveland State University. (UMI No.3041641)
- Kagan, D. M. (1992). Implication of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65-90.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi* [Scientific research method]. Ankara:Hacettepe-Taş Kitapçılık.
- Lee, B., Cawthon, S., & Dawson, K. (2013). Elementary and secondary teacher self-efficacy for teaching and pedagogical conceptual change in a drama-based professional development program. *Teaching and Teacher Education*, 30, 84-98.
- Lin, K., & Gorell, J. (2001). Exploratory analysis of pre-service teacher efficacy in Taiwan. *Teacher and Teacher Education*. 17, 623-635.
- Liu, K. (2004). *A comparison of American and Chinese teacher education candidates: reasons for becoming teachers and teaching self-efüicity beliefs*. Unpublished doctoral thesis. Indiana University of Pennsylvania.
- Luft, J. A., & Roehrig, G. H. (2007). Capturing science teachers' epistemological beliefs: The development of the teachers beliefs interview. *Electronic Journal of Science Education*, 11(2), 38-63.
- Marsh, H. W., Balla J. R., & McDonald, R. P. (1988). Goodness of fit-indexes in confirmatory factor analysis: The effect of sample size. *Psychological Bulletin*, 103, 391- 410
- Mete, F., & Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler [Opinions of teachers' competences in teaching Turkish as a foreign language]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 343-356.
- Meydan, H. C., & Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Mills, N. (2013). Action research: Bridging theory and practice. *Academic Exchange Quarterly*, Spring, 94-101.
- Okut, L., & Tertemiz, N. (2012). *A comparison of preservice teachers' beliefs on education and classroom management*. 3rd World Conference On Learning, Teaching And Educational Leadership, Brussels, 25- 28 October.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-32.

- Parrot, M. Y. (2001) *An analysis of the mathematics teaching efficacy beliefs of pre-service elementary teachers and pre-service secondary teachers*. Unpublished doctoral thesis. Oklahoma State University, USA.
- Sahin, A.E. (2004). Öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 58-62.
- Sahin, A. E. (2009). Eğitim fakültesinde hizmet kalitesinin eğitim fakültesi öğrenci memnuniyet ölçeği(EF-EMÖ) ile değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 106-122.
- Sahin, A. E. (2010). Professional status of elementary teaching in Turkey: A Delphi study. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 16(4), 437-459.
- Sahin, C., Bullock, K., & Stables, A. (2002). Teachers' beliefs and practices in relation to their beliefs about questioning at key stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371-384.
- Self, S. P. (2004). *A study of the relationship between female pupils' self- efficacy in mathematics and achievement in mathematics*. Unpublished doctoral thesis. Mississippi State University, USA.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi Tic.Ltd.Şti.
- Smith, J. D. (2005). Understanding the beliefs, concerns and priorities of trainee teachers: A multi-disciplinary approach. *Mentoring and Tutoring*, 13(2), 205-219.
- Şahinkaya, N. (2008). *Türkiye – Finlandiya sınıf öğretmenliği matematik öğretim programları, sınıf öğretmeni adayları ile öğretmenlerin öz-yeterlik ve öğrenme- öğretme süreçleri açısından karşılaştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Raofi, S., Tan, B. H., & Chan, S. H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5(11), 60-73.
- Raths, J. (2001). *Teachers' beliefs and teaching beliefs*. Retrieved April 04, 2010, from <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/katzsym/raths.pdf>.
- Riggs, M. L., & Enochs, L. G. (1990). Toward the development of an elementary teacher's science teaching efficacy belief instrument. *Science Education*. 74(6), 625-637.
- Tertemiz, N., & Ağildere, S. (2013). *A comparison of pre-service foreign language teachers' beliefs about self-efficacy in terms of some variables*. 3rd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLTAL), International Burch University, Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, 3-5 May.
- Tillema, H. H. (1998). Stability and change in student teachers' beliefs about teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 4(2), 217-228.
- Ulmann, J. B. (2001). Structural equation modeling. Using multivariate statistics (Tabachnick, B. G. & Fidel, L. S., s.653-771), Needham Heights; MA: Allyn & Bacon
- Umay, A. (2002). *İlköğretim matematik öğretmenliği programının öğrencilerin matematige karşı özyeterlik algısına etkisi*. (Çevrim-içi: [http://www.qafqaz.edu.az/journal/AYSUN %20 U MAY .pdf](http://www.qafqaz.edu.az/journal/AYSUN%20UMAY.pdf)) Erişim tarihi: 5.04.2010.
- Utley, J., Bryant, R., & Moseley, C. (2005). Relationship between science and mathematics teaching efficacy of preservice elementary teachers. *School Science and Mathematics*, 105(2), 82-87.
- Wenta, R. G. (2000). *Efficacy of preservice elementary mathematics teachers*. Unpublished doctoral thesis . Indiana University. Curriculum and Development.
- Wicker, J. W. (2002). *The impact of college student's cultural and historical awareness on their perceived mathematics self-efficacy, motivation and achievement*. Unpublished doctoral thesis. The American University, USA.
- Wilson, P., & Tan, G-C. I. (2004). Singapore teachers' personal and general efficacy for teaching primary social studies. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 13(3), 209-222.
- Yehuda, S. B., Leyser, Y., & Last, U. (2010). Teacher educational beliefs and sociometric status of special educational needs (SEN) students in inclusive classroom. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 17-34.
- Zengin, K. U. (2003). *İlköğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ve sınıf-içi iletişim örüntüleri*. Yayınlanmamış y. lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

### Extended Abstract

Teacher candidates have strong beliefs, with unclear sources, about the roles they can play in instruction, their academic performance, what is right and wrong for the classroom and many similar issues. These beliefs on instruction shape teachers' views about their roles and have a significant effect on their decisions, instruction, actions and class implementations (De Leon-Carillo, 2007; Ertmer, 2005; Luft & Roehrig, 2007; Şahin, Bullock & Stables, 2002). Educators believe that teachers' instructional skills and student output are related to these beliefs. Many empirical studies show that teachers with high self-efficacy beliefs have positive outcomes on student output (Lee, Cawthon & Dawson, 2013).

The positive relationships between teachers' instructional beliefs and student output direct attention to teacher candidates at teacher education institutions where beliefs are constructed as well as

practising teachers. Examining the instructional efficacy beliefs of teacher candidates at Foreign Language Education departments is important to improve their teaching practice. From another perspective, understanding the belief constructs of students training to become teachers is important to improve professional readiness and instruction (Garrett, 2005). Therefore, this study aims to identify the general instructional efficacy beliefs (self-efficacy and outcome expectancy) of teacher candidates from foreign language education departments regarding the language they will teach (English, French, German and Arabic) and identify the variables that affect general instructional efficacy beliefs. In light of this goal, the following questions will be studied:

1. What are the general instructional efficacy beliefs (self-efficacy and outcome expectancy) of students from foreign language education departments?
2. Do the mean instructional efficacy belief scores (self-efficacy and outcome expectancy) of students from foreign language education departments vary with respect to gender, major, taking the school experience/ observation class or doing practice teaching/ internship?
3. What are the views of students from foreign language education departments regarding general foreign language teaching efficacy beliefs and factors that may affect them?

The study is a descriptive survey. It was carried out with 185 3rd and 4th year students from the foreign language education department of a state university in Ankara (English, German, French and Arabic Language Teaching). The first scale developed in this area was Gibson and Dembo's (1984) "Teacher Efficacy Scale". The scale has two dimensions. These are personal teaching efficacy or self-efficacy and teaching efficacy or outcome expectancy. Other efficacy scales on specialized areas of teaching were built on this scale. Adapted to Turkish by Şahinkaya (2008) and developed to reveal the efficacy beliefs of mathematics class teachers and teacher candidates, the scale was turned into "Scale for Efficacy Beliefs on Foreign Language Teaching-Teacher Candidate Version" by the researchers with the help of confirmatory factor analysis. In the self-efficacy dimension, there are 13 items with the Cronbach Alpha value of .75. In the teaching efficacy or outcome expectancy dimension, there are 8 items with the Cronbach Alpha value of .74. In total, there are 21 items with the Cronbach alpha value of .77. Considering the values measured by CFA (RMSEA=.06), the model can be said to have good fitness. In the model, GFI=.85, AGFI=.82. The GFI value over .85 and AGFI over .80 are acceptable values (Anderson and Gerbing, 1984; Cole, 1987; March, Balla and McDonald, 1988) and the model has acceptable fitness with respect to fitness indices too. Also, CFI=.81 and IFI=.81. These values are also close to .90. Viewed as a whole, the model has acceptable fitness.

The mean scores of teacher candidates from foreign language departments were as follows: ( $\bar{X}=81.72$ ) in foreign language teaching efficacy beliefs, ( $\bar{X}=50.53$ ) in self-efficacy, and ( $\bar{X}=31.19$ ) in outcome expectancy. Teacher candidates had high mean scores from both the overall scale and its subdimensions of self-efficacy and outcome expectancy. Their belief mean scores did not vary with respect to gender, major, high school attended, having taken the school experience / observation class, while the variable of teaching practice / internship appeared to be effective on beliefs. A note worthy result of the study was that while there was no significant difference in the general efficacy and outcome expectancy dimension with respect to doing teaching practice / internship at schools, there was a significant difference between the self-efficacy mean scores of teacher candidates who did and did not do an internship, in favor of the former.

Even though taking an observation class and doing an internship does not rise as a significant factor in quantitative data, they appear important in student views. In addition, special instructional methods and the teaching of language skills seem to be a significant variable in determining language teaching efficacy beliefs. A future scale may be prepared to examine special instruction principles and methods. Students emphasized the importance of special area efficacy in finding themselves competent. Future studies may examine teacher candidates' professional efficacy beliefs, follow up on graduates and compare this with student success. In addition, more in-depth qualitative studies may be conducted to describe teacher and student behaviors.