

---

**Original Title of Article:**

The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy

**Turkish Title of Article:**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi

**Author(s):**

Osman SABANCI, Salih USLU

**For Cite in:**

Sabancı, O. & Uslu, S. (2016). The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 413-446, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.021>.

---

**Orijinal Makale Başlığı:**

The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy

**Makalenin Türkçe Başlığı:**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin incelenmesi

**Yazar(lar):**

Osman SABANCI, Salih USLU

**Kaynak Gösterimi İçin:**

Sabancı, O., & Uslu, S. (2016). The analysis of pre-service social studies teachers' academic self-efficacy. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(4), 413-446, <http://dx.doi.org/10.14527/pegegog.2016.021>.

## The Analysis of Pre-Service Social Studies Teachers' Academic Self-Efficacy

Osman SABANCI<sup>a</sup>, Salih USLU<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Gazi University, Gazi Education Faculty, Ankara/Turkey

<sup>b</sup>Ömer Halisdemir University, Education Faculty, Niğde/Turkey



### Article Info

DOI: 10.14527/pegegog.2016.021

#### Article history:

Received 23 March 2015  
Revised 26 February 2016  
Accepted 10 September 2016  
Online 11 October 2016

#### Keywords:

Social studies,  
Academic self-efficacy,  
Pre-service teacher.

### Abstract

The purpose of this study is to determine the pre-service social studies teachers' academic self-efficacy. Research data were obtained from a total of 433 pre-service teachers who studied at the department of social studies at a state university in Ankara in 2013-2014 academic years. In this research involving the use of mixed method, "Academic Self-Efficacy Scale" developed by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adapted to Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) and "Personal Information Form" and "Academic Self-Efficacy Oriented Opinion Form" developed by researchers were used. It has been concluded on the quantitative dimension of the research that academic self-efficacy of the pre-service teachers shows statistically significant differences in terms of gender variable, and it does not show statistically significant differences in terms of class, daily study time and regular use of the library, reason for choosing social studies teacher education program and the number of books that they read other than textbooks after starting the college. On the qualitative dimension of the research the obtained data supported the pre-service teachers in terms of "feeling competent in the academic sense", "study and exam preparation habits" and "college expectations".

## Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerinin İncelenmesi

### Makale Bilgisi

DOI: 10.14527/pegegog.2016.021

#### Makale Geçmişi:

Geliş 23 Mart 2015  
Düzeltilme 26 Şubat 2015  
Kabul 10 Eylül 2016  
Çevrimiçi 11 Ekim 2016

#### Anahtar Kelimeler:

Sosyal bilgiler,  
Akademik öz-yeterlik,  
Öğretmen adayı.

### Öz

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından akademik öz-yeterliklerinin belirlenmesidir. Araştırma verileri 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ankara'da bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören toplam 433 öğretmen adayından elde edilmiştir. Karma yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" ve "Akademik Öz-Yeterliğe Yönelik Görüş Formu" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerinin cinsiyet değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterdiği, sınıf, günlük ders çalışma süresi ve kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni, üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı değişkenleri açısından ise istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen sonuçlar ise nicel ölçme aracından elde edilen verileri öğretmen adaylarının "akademik anlamda yeterli hissetme", "çalışma ve sınav hazırlanma alışkanlıkları" ve "üniversiteden beklentileri" açısından desteklemiştir.

## Introduction

There have been a lot of alterations in education system throughout the historical process of cultural and technological changes all around the world. When these alterations are analyzed, it is seen that in the agriculture society, education systems have been designed in accordance with low-level skills whereas within the scope of industrialization, they have been designed according to necessities of industry and commercial manufacture. New realities have emerged with increasing complexities in technology, social systems and international economy and with transition into information age afterwards. These new realities have come with some effects on personal efficiency role in self-development in the field of education (Bandura, 2006, p. 9). In other words, education systems have been shaped by human competences required by the age.

In this context, social learning theory analyzes the developmental changes in human life for the function and enhancement of human agency. From this aspect, experiences in the lives of human beings are shaped by the mutual interaction between personal factors and different effects within continuously changing society. In this process, the environment, people live in, is not a factor that shapes their lives (Bandura, 2006, p. 1). There are six basic principles of Bandura's social learning theory. These principles are reciprocal determinism, symbolizing capacity, forethought capability, vicarious capability, self-regulatory capability and self-reflective capability (Korkmaz, 2007; Senemoğlu, 2011). The term "self" is a global structure that includes both self-efficacy and other aspects of oneself (Schunk, 2011, p. 212). One of the most significant principals of social learning theory is the self-judgment capacity. In this principal, individuals evaluate consequences of their ideas and thoughts after being applied and are able to judge themselves. At this point, individual's having self-awareness and making assessment between capacity and work to be done is an important issue for an individual's learning process (Korkmaz, 2007, p. 229). This leads us to the concept of self-efficacy which has been introduced by Bandura into the literature (Schwarzer & Jerusalem, 1999). In other words, self-efficacy obtained its theoretical framework largely from social cognitive theory (Schunk & Meece, 2006, p. 72). Self-efficacy refers to a person's beliefs about his or her capabilities to learn, organize, implement, and perform actions or behaviors in particular situations and at designated levels (Stewart, Allen & Bai, 2011, p. 299). Efficacy expectations determine how much effort people make and how long they will endure against difficulties and deterrent lives. The stronger the perceived self-efficacy is, the more effective the efforts are (Bandura, 1977, p. 194). In other words, these beliefs related with our personal efficacy affect behaviors in various ways. It affects teachers' personal choices and their actions throughout their lessons (Pajares, 1996, p. 544). Self-efficacy is also an important element in constructing motivation for achievement (Huang, 2013, p. 2).

Like self-concept, self-efficacy involves foreseeing and explaining person's feelings, thoughts and behaviors. On the other hand, efficacy is less related with the type of skills and talents of the person. The beliefs that the person have about what they can do with these skills and talents are more important for self-efficacy (Bong & Skaalvik, 2003, p. 5). The belief of efficacy is shaped differently for different people. Self-efficacy theory helps to decide on a suitable model of a scale in accordance with the designated lines (Bandura, 1997, p. 42). Perceived efficacy plays a key role in human functioning because it is affected human behaviour not only directly but also by its impact on other determinants such as goals and aspirations, outcome expectations, affective proclivities and perception of impediments and opportunities in the social environment (Bandura, 2006). People's beliefs about their personal efficacies form an important component of their self-recognition. The beliefs of self-efficacy are composed of four primary sources: enactive mastery experiences as the indicator of talents; vicarious experiences that change efficacy beliefs through others' success and conveyance of efficacies; verbal persuasion or other social influences that make people believe they possess certain capabilities; physiological and affective states from which people partly judge their capability, strength, and vulnerability to dysfunction (Bandura, 1997, p. 79; Firat Durdukoca, 2010; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007).

The thinking process of efficacy involves two separate functions. The first is related with the type of information that people use as an indicator of their personal efficacy. The second function is related with compound rules or perceptions that people use for estimating their own efficacies and collecting efficacy information from different sources (Bandura, 1997, p. 79). Thus, when studied as a mediating variable in training studies, students' self-efficacy beliefs are responsive to improvements in students' learning and predictive of their academic competence (Zimmerman, 2000, p. 89). Studies in the literature show that there are important connections among the perception of ability, motivation and the results of achievement (Schunk, 1991/2014, p. 491).

The task of creating education environment that enable thinking competences to be improved depends on teachers' capabilities and self-efficacies. Teachers having high self-efficacy on teaching capability motivate their students and enhance their thinking competences (Bandura, 1994, p. 11). The perceived value affects behaviors because students show little interest in activities if these activities are of no worth for them (Schunk & Zimmerman, 1998, p. 141). In short, a strong self-efficacy supports higher levels of motivation and more endeavor and continuity and endurance for teaching process (Woolfolk Hoy & Davis, 2006, p. 120). Teachers' self-efficacy evolves out of Bandura's (1977, 1986, 1993, 1997) social cognitive theory (Stewart et al., 2011, p. 299). Self-efficacy, which is suggested as a belief system by Bandura, is causally related with behaviors and results (Driscoll, 2005, p. 316). Teachers with high levels of self-efficacy have more capability for providing necessary conditions and improving interpersonal relations that supports and maintains job satisfaction (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006, p. 485). On the other hand, the opposite of this issue is also true. Lower levels of self-efficacy result in less learning output, less endeavor and also more seposition (Tschannen-Moran et al., 1998, p. 234). Creating effective learning environments depends heavily on teachers' skills and competences. Moreover teachers' beliefs in their own instructive competence partially determine how they perform academic activities in classroom. This also affects students' academic development and their views on intellectual skills. Teachers with high level of self-efficacy provide outstanding experience for their students (Bandura, 2006, p. 11). According to Ekici (2012, p. 175), academic self-efficacy constitutes one of the most important affective dimensions in academic achievement. In other words, teachers' aggregated job satisfaction neither exerts any significant influence on schools' academic outcomes, nor is it linked to students' achievement moderated by teachers' self-efficacy beliefs. However, students' academic achievement mostly rests on teachers' sense of competence (Caprara et al., 2006, p. 485). Accordingly, in learning-teaching processes, teacher's self-efficacy is equivalent to teachers' self-confidence regarding their ability to remove obstacles before students' learning (Tabançalı & Çelik, 2013, p. 1170). From another perspective, high level of self-efficacy belief of pre-service teachers can considerably affect their focus on objectives, their ability to deal with obstacles they might encounter, their expectations about the results they will get and their ability to develop effective teaching behaviors (Oğuz, 2012, p. 16). For this reason, considering that they are teachers of future, social studies pre-service teachers' academic self-efficacy has been studied in terms of certain variables.

### **Purpose of the Study**

Academic self-efficacy is a student's belief with regard to completing an academic study successfully. Determining levels of academic self-efficacy of pre-service teachers can be instructive in explaining their behaviors on academic learning. Within this context, the aim of the research is to determine pre-service social studies teachers' academic self-efficacy in terms of certain variables (gender, grade level, daily study duration, regular use of library, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university) and to examine their views on this topic.

## Method

In this part of the study; research design, participants, instrument, procedure and data analysis section has been presented.

### Research Design

This study was carried out by using mixed method research design. The basic assumption in this research design is that using both quantitative and qualitative methods in combination provides a better understanding of the research problem and research questions comparing to the use of one method only (Creswell, 2012, p. 535). In other words, quantitative data are supported with qualitative data in the study. Qualitative and quantitative data were collected simultaneously in the research (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2012, p. 246). Content analysis is used to analyze the responses given for feedback form. Content analysis is defined as the total of several methodological tools and techniques applied to a wide range of discourses (Bilgin, 2006, p. 1). The main purpose in content analysis is to reach concepts and relationships that can explain the collected data (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259)

### Participants

Quantitative study group of the research is composed of 433 voluntary pre-service teachers who study at the department of social studies education of a state university in Ankara. Qualitative study group of the research is composed of 69 social studies pre-service teachers in total who are chosen according to their total scores. These total scores are obtained through the quantitative data collection tool, which are equal to the lowest, median and highest scores. Table 1 shows descriptive data about participants.

**Table 1.**  
*Descriptive Data Related to Study Group.*

Grade	Quantitative Study Group	Minimum	Maximum	Qualitative Study Group
1 <sup>st</sup> Grade	74	12.00	28.00	11
2 <sup>nd</sup> Grade	80	13.00	28.00	13
3 <sup>rd</sup> Grade	145	12.00	28.00	26
4 <sup>th</sup> Grade	132	15.00	28.00	19
Others	2	22.00	23.00	-
<b>Total</b>	<b>433(231F 202M)</b>	<b>12.00</b>	<b>28.00</b>	<b>69(40 F 29 M)</b>

\*F: Female M: Male

### Instrument

Standard method in measuring academic self-efficacy is to offer similar problems with those of present life for students to solve. Students predict their self-confidence resulting from solving every problem accurately (Bandura & Schunk, cited by Bong & Skaalvik, 2003, p. 8). In this study, "Academic Self-Efficacy Scale" which is developed as a data collection tool by Jerusalem and Schwarzer (1981) and adjusted into Turkish by Yılmaz, Gürçay and Ekici (2007) and "Personal Information Form" and "Feedback Form on Academic Self-Efficacy" which were prepared by the researchers were used. Personal information form contains certain variables as gender, grade level, daily study duration, state of regular library use, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university. For decision of these certain variables, the studies of Bong (1999); Busch (1995); Chevalier, Gibbons, Thorpe, Snell and Hoskins (2009); Demirtaş,

Cömert and Özer (2011); Fırat and Durdukoca (2010); Huang (2013); Oğuz (2012); Schunk and Pajares (2001); Tabanlı and Çelik (2013); Ülper and Bağcı (2012); Yeşilyurt (2013) have been taken into consideration.

Academic Self-Efficacy Scale is one-dimensional and contains 7 items. Items in the scale have been prepared in "4-point Likert type". These items are "strongly disagree", "partly agree" "agree" "strongly agree". Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale is determined as .79. In this study, Cronbach reliability coefficient value of the scale is found as .75. Yeşilyurt (2013) has calculated Cronbach reliability coefficient value for the same scale as .76 in his study. It has been determined that Cronbach reliability coefficient results regarding the scale are close to each other. Necessary permissions have been obtained to use the scale in the study. In personal information form, social studies pre-service teachers' gender, grade level, reason for selecting the area, study duration, the number of books they read other than the course books after they started the university and their regular library use habits were asked. In feedback form on academic self-efficacy, questions are about whether they feel academically competent in social studies education, their study/ project and examination preparation habits and their expectations from the university to feel academically successful. While preparing the feedback form, we got opinions of 2 experts working in the area of self-efficacy, of 2 field experts and 1 linguist. Necessary amendments were made in line with feedback they provided.

### **Procedure**

Data of the study have been collected from totally 433 pre-service teachers who study at the department of social studies education of a state university in Ankara. Data were collected by researchers. Data collection tools were delivered to students in classrooms and necessary explanations were made. Data collection lasted nearly 25-30 minutes in each classroom. In the process of conducting feedback form strategies such as expert review, purposive sampling, detailed description and confirmability have been used in order to enhance validity and trustworthiness (Lincoln & Guba, 1985; Daymon & Holloway, 2011). In addition, gathered data were quoted without adding any comment (LeCompte & Goetz, 1982).

### **Data Analysis**

Statistical analysis of data obtained from quantitative part of the study were carried out by using IBM SPSS 21.0 program and level of significance is accepted as [ $p \leq .05$ ] in the study. Independent Samples t-Test was used to determine differences between the scores participants got from "Academic Self-efficacy Scale" based on their gender and regular library use. One-way Analysis of Variance (One-Way ANOVA) for independent samples were used to determine differences between the scores participants got from "Academic Self-efficacy Scale" based on grade level, daily study duration, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university. Reliability coefficient of 4 questions which form the qualitative part of the study were calculated according to formula developed by Miles and Huberman (1994). Accordingly, it has been found that reliability coefficient is .92 for the 1<sup>st</sup> question, .89 for the 2<sup>nd</sup> question, .86 for the 3<sup>rd</sup> question and .88 for the 4<sup>th</sup> question. The mean of these four questions' intercoder reliability coefficients is .88. As this mean value is above 70%, it is understood that data of the study reach to the desired reliability level (Yıldırım & Şimşek, 2013). These coefficients show that results of the study are reliable.

## Results

### Quantitative Findings for the Study

#### *Descriptive data on pre-service teachers' answers for academic self-efficacy scale.*

The descriptive data on pre-service teachers' answers for academic self-efficacy scale are given in Table 2.

**Table 2.**

*Descriptive Data on Pre-service Teachers' Answers for Academic Self-Efficacy Scale.*

Items	M	SD
1. I am always capable of completing necessary tasks successfully during my university education.	3.05	.63
2. I always pass with merit when I study for the exams hard enough.	3.49	.60
3. I definitely know what I should do to get high marks from exams.	3.27	.68
4. I know that I will pass the exam even if it is too difficult.	2.90	.79
5. I don't think there is any exam that I can't pass.	2.40	.84
6. During examinations, I am relaxed and calm because I believe in my intelligence.	2.99	.74
7. While studying for the exams, I generally don't know how I can cope up with the subjects I should learn.	3.16	.89

The arithmetic mean and standard deviation points of the answers given by social studies pre-service teachers for each item are given in Table 2. When Table 2 is examined, it is seen that average of the highest self-efficacy score is at 2<sup>nd</sup> item ( $\bar{X}$ =3.49). The lowest self-efficacy score is seen at 5<sup>th</sup> item ( $\bar{X}$ =2.40). On the other hand, it has been found that total self-efficacy score of the pre-service teachers in the study is  $\bar{X}$ =21.29. It demonstrates that pre-service teachers have high level of self-efficacy in general.

#### *Findings regarding gender variable.*

Table 3 shows the findings regarding gender variable.

**Table 3.**

*The Results of T-Test for the Effect of Gender Variable on Preservice Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.*

Gender	N	M	SD	df	t	p
Female	231	20.93	3.07	415.89	2.50	.01*
Male	202	21.70	3.25			

\* $p < .05$

When Table 3 is analyzed, it is seen that there is a statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of female social studies pre-service teachers and male social studies pre-service teachers [ $t_{(431)}=2.50$ ;  $p < .05$ ]. When arithmetic average scores are examined, it is seen that difference is in favor of male social studies pre-service teachers. It is possible to interpret this finding as that academic self-efficacy of male social studies pre-service teachers are more positive when compared to female social studies pre-service teachers.

**Findings regarding grade level variable.**

Findings regarding grade level variable is given in Table 4.

**Table 4.**

The Results of One-Way Anova for the Effect of Grade Level on Preservice Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable		N	M	SD	
Grade level	1 <sup>st</sup> Grade	74	20.78	3.22	
	2 <sup>nd</sup> Grade	80	21.00	3.39	
	3 <sup>rd</sup> Grade	145	21.48	3.17	
	4 <sup>th</sup> Grade	132	21.53	3.05	
	Others	2	22.50	.70	
	Total	433	21.29	3.18	
Source	SD	df	MS	F	p
Between groups	42.01	4	10.51	1.04	.39*
Within groups	4336.16	428	10.14		
Total	4378.17	432			

\* $p > .05$

When Table 4 is examined, no significant difference is seen between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and grade level they study [ $F_{(4-428)}=1.04$ ,  $p > .05$ ]. It is possible to interpret this finding as that grade level does not have any effect on academic self-efficacy of social studies pre-service teachers.

**Findings regarding reasons for selecting social studies education.**

Table 5 shows the findings regarding reasons for selecting social studies education.

**Table 5.**

The Results of One-Way Anova for the Effect of Pre-Service Teachers' Reasons for Selecting Social Studies Education on Their Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.

Variable		N	M	SD	
Reason for Selecting	Scores they got from university entrance exams (ÖSS-LYS)	175	20.81	3.16	
	It is the job they want to do	151	21.57	3.16	
	There is a guarantee of being employed	2	22.50	3.53	
	Their teachers suggested it	29	20.89	3.01	
	They had worries about unemployment	13	21.38	3.47	
	Their parents influenced them to choose it	27	21.62	3.27	
	Other	36	22.44	3.04	
	Total	433	21.29	3.18	
	Source	SD	df	MS	F
Between Groups	111.06	6	18.51	1.85	.09*
Within Groups	4267.11	426	10.02		
Total	4378.17	432			

\* $p > .05$

When Table 5 is analyzed, no significant difference is seen between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their reasons for selecting social studies education [ $F_{(6-426)}=1.85$ ,  $p > .05$ ]. It is possible to interpret this finding as that reason for selecting social studies education does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.



**Findings regarding daily study duration.**

Table 6 shows findings regarding daily study duration.

**Table 6.**

*The Results of One-Way Anova for the Effect of Daily Study Duration on Preservice Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.*

Variable	N	M	SD		
Duration of					
daily study					
I never study	30	21.53	3.14		
I study at the times of exams only	161	21.09	3.34		
I study less than 1 hour everyday	46	21.02	2.99		
I study 1-2 hours everyday	64	21.20	2.91		
I study 2-4 hours everyday	46	21.54	3.48		
I study 4-6 hours everyday	43	21.69	2.85		
I study 6-8 hours everyday	20	22.70	2.40		
I study 8-10 hours everyday	8	23.12	3.35		
Other	15	19.46	3.15		
Total	433	21.29	3.18		
Source	SD	df	MS	F	p
Between Groups	138.47	8	17.31	1.74	.09*
Within Groups	4239.70	424	10.00		
Total	4378.17	432			

\* $p > .05$

When Table 6 is analyzed, it is seen that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their daily study duration [ $F_{(8-424)}=1.74$ ,  $p > .05$ ]. It is possible to interpret this finding as that daily study duration does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

**Findings regarding the number of books read other than course books.**

The results of ANOVA computed for the effect of number of books read other than course books on test scores are shown in Table 7.

**Table 7.**

*The Results of One-Way Anova for the Effect of Number of Books Read Other Than Course Books on Pre-Service Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.*

Variable	N	M	SD		
Number of					
books read					
other than					
course books					
I don't read any books	24	21.08	2.55		
I read 1-5 books in a month	126	21.14	3.05		
I read 6-10 books in a month	79	21.31	3.26		
I read 11 books or more in a month	204	21.40	3.30		
Total	433	21.29	3.18		
Source	SD	df	MS	F	p
Between groups	6.59	3	2.20	.22	.89*
Within groups	4371.59	429	10.19		
Total	4378.17	432			

\* $p > .05$

When Table 7 is examined, no significant difference is seen between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and the number of books they read other than course books [ $F_{(3-429)}=.22, p>.05$ ]. It is possible to interpret this finding as that the number of books read other than course books does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

#### **Findings regarding regular library use.**

Table 8 shows t-test results for the effect of regular library use on preservice teachers' academic self-efficacy scores.

**Table 8.**

*The Results of T-Test for the Effect of Regular Library Use on Pre-Service Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.*

Regular library use	N	M	SD	df	t	p
Yes	179	21.48	3.37	431	1.02	.32*
No	254	21.16	3.03			

\* $p>.05$

According to Table 8, there is no statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers who regularly use the library and social studies pre-service teachers who do not regularly use [ $t_{(431)}=1.02; p>.05$ ]. It is possible to interpret this finding as that regular library use does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

#### **Findings regarding the most common reason for using library.**

The results of the study regarding the most common reason for using library are given in Table 9.

**Table 9.**

*The Results of One-Way Anova for the Effect of the Most Common Reason for Using Library on Pre-Service Teachers' Total Scores in Academic Self-Efficacy Scale.*

Variable	N	M	SD			
The most common reason for using library						
I never use library	248	21.23	3.08			
I use library to study for lessons	47	21.93	3.14			
I use library to do homework	15	21.26	3.73			
I use library to study for an exam	21	21.28	3.18			
I use library to do research	34	22.32	2.98			
I use library to read books or journals	49	20.36	3.50			
I use library to follow publications	2	17.00	1.41			
Other	17	21.52	3.14			
Total	433	21.29	3.18			
<b>Source</b>		<b>SD</b>	<b>df</b>	<b>MS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Between groups		136.11	7	19.45	1.95	.07*
Within groups		4242.06	425	9.99		
Total		4378.17	432			

\* $p>.05$

It is understood from Table 9 that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their most common reason to use library [ $F_{(7-425)}=1.95, p>.05$ ]. It is possible to interpret this finding as that most common reason to use library does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

### Qualitative Findings for the Study

Here, data given by pre-service teachers are analyzed with respect to reasons for their feeling themselves academically competent or not, their habits of studying or preparing project or doing homework, the ways of their getting prepared for exams and their expectations from the university to be academically successful.

#### *Findings on academic self-efficacy of pre-service teachers in their field.*

Pre-service teachers' reasons for their feeling themselves as academically competent or not in their field are shown in Table 10.

**Table 10.**

*Distribution of the Reasons of Pre-service Teachers Who Gave Positive Answers to the Question "Do You Feel Academically Adequate in the Area of Social Studies Education?"*

	<b>Academic self-efficacy in the area</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Yes	Sufficient education (Y5)	7	25.94
	Having motivation for study(Y4)	4	14.81
	Having self-confidence (Y7)	4	14.81
	It is an interdisciplinary area (Y6)	3	11.11
	Being successful in courses (Y2)	2	7.41
	Being personally developed (Y8)	2	7.41
	Interest for the field (Y9)	2	7.41
	Taking education from the field experts (Y1)	1	3.70
	Interest for search (Y10)	1	3.70
	Having high level of readiness (Y3)	1	3.70
Total	27	100.00	

When explanations of pre-service teachers in the study group who gave the answer "yes" for the question of "Do you feel academically competent in the field of social studies education?" are examined (see Table 10), it is seen that the reason with the highest score is "having sufficient education". Reasons with the lowest score are "taking education from field experts", "interest for searching" and "high level of readiness". Some of the answers of pre-service teachers who think that the reason for their having self-efficacy is sufficient education are: "Yes, I feel myself academically competent, because I receive sufficient education", "Yes, I think I receive necessary education", "I feel myself competent, because I feel that I've taken necessary courses and got necessary information; I make searches."

**Table 11.**

*Distribution of the Reasons of Pre-service Teachers Who Answered "No" to the Question of "Do You Feel Academically Adequate in the Area of Social Studies Education?"*

	<b>Academic self-efficacy in the area</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
No	Insufficient education (N5)	13	30.22
	Being aware of inadequacies (N1)	7	16.28
	Not studying hard enough (N6)	6	13.95
	Lack of experience (N7)	4	9.30
	Lack of knowledge (N8)	4	9.30
	Not being able to develop himself/herself (N9)	3	6.98
	Dislike of the department/field (N2)	2	4.65
	Lack of self-confidence (N3)	1	2.33
	Studying only at times of exams (N4)	1	2.33
	Low level of readiness (N10)	1	2.33
	Lack of guidance (N11)	1	2.33
Total	43	100.00	

When explanations of pre-service teachers in study group who gave answer “no” for the question of “Do you feel academically competent in the field of social studies education?” are examined (see Table 11), it is seen that the reason with the highest score is “Insufficient education”. Reasons with the lowest score are “Lack of self-confidence”, “Studying only at times of exams”, “Low level of readiness” and “Lack of guidance”. Some of the answers of pre-service teachers who relate their lack of self-efficacy with insufficient education are: “I don’t feel myself competent, because I think there is no sufficient education”, “No, because we haven’t taken sufficient education and we haven’t studied hard enough, either”, “I don’t think the education is sufficient enough, because the department doesn’t provide enough equipment for us to gain expertise in this field and I think this is because of the education system”. Although there is no significant difference between academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their grade levels, most of the first graders indicate that they feel themselves at the bottom of the ladder academically.

**Table 12.**

*Distribution of Answers to the Question of “What Can You Say about Your Studying/ Project/ Homework Preparation Habits?”*

<b>Studying/project/ homework preparation habits</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Getting prepared at the last week(1)	24	29.27
Planned and programmed study (7)	13	15.84
Efficient use of time (3)	12	14.63
Being disciplined (2)	5	6.10
Feeling herself/himself incompetent (6)	4	4.88
Making researches using different sources (16)	4	4.88
Passing the course (4)	3	3.66
Studying only at times of exams (10)	3	3.66
Taking responsibility (11)	3	3.66
Not being able to put the plans into practice (5)	2	2.44
Dislike of doing homework (8)	2	2.44
Interest for studying or doing homework (14)	2	2.44
Having self-confidence (15)	2	2.44
Reviewing regularly (9)	1	1.22
Not studying regularly (12)	1	1.22
Studying by summarizing (13)	1	1.22
<b>Total</b>	<b>82</b>	<b>100.00</b>

When answers of pre-service teachers in study group for the question of “What can you say about your Studying/ Project/ Homework preparation habits?” are examined (see Table 12), it is seen that statement of “Getting prepared at the last week” gets the highest score. Statements getting the lowest score are “Regular review”, “Not studying regularly” and “Studying by summarizing”. Some of the statements of pre-service teachers who gave the answer of “getting prepared at the last week” for this question are: “I don’t do my homework or projects on time; generally, I do them a week before the due date”, “I usually leave projects or homework preparation to the last week, but I always give necessary importance to them”, “I make preparations for the subject I will present a week ago and I prepare necessary materials”.

**Table 13.**

*Distribution of Answers to the Question of “How Do You Get Prepared for Exams of any Course in the Area of Social Studies Education?”*

<b>Getting Prepared for the exam</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Studying by the notes/summaries (3)	24	24.74
It depends upon the exam type / course (2)	11	11.34
Using different kinds of sources (course book...etc.) (4)	10	10.31
Memorizing (5)	9	9.28
Studying just by reading (7)	9	9.28
Getting prepared just a week before the exam(8)	8	8.25
Studying just a day before the exam (11)	7	7.22
Writing down for revising (12)	6	6.19
Studying daily/ regularly (10)	3	3.09
Studying with questions (15)	3	3.09
Listening to the teacher carefully during the lesson (6)	2	2.06
Studying over a period of time (14)	2	2.06
Linking it with daily life (13)	1	1.03
Attending to the course (9)	1	1.03
Internalization of subject (1)	1	1.03
<b>Total</b>	<b>97</b>	<b>100.00</b>

When answers of pre-service teachers in the study group for “How do you get prepared for exams of any course in the area of social studies education?” are examined (see Table 13), it is seen that statement of “Studying the notes/summaries” gets the highest score. Statements getting the lowest score are “Internalization of subjects”, “Attending to the course” and “Linking it with daily life”. The statements of the pre-service teachers who answered this question mostly as “studying the notes/summaries” are: *“I attend lessons regularly. During lessons I take notes and I get prepared for the exam by studying these notes”, “I generally summarize the topics while I am preparing for the exam”, “generally I take notes and then I interpret these notes in my mind”.*

When answers of pre-service teachers in the study group for “What are your expectations from the university in terms of feeling academically successful?” are examined (see Table 14), it is seen that statement of “Increasing the quality of education” got the highest score. Statements getting the lowest score are “Improving culturally”, “Enhancing library services”, “Creating employment opportunities”, “Improving social means (Medico, scholarship, etc.)” and “Developing multi-directional point of view”. Some of the statements of the pre-service teachers answering to this question mostly as “increasing the quality of education” are: *“Instructors come to lesson with materials and they call my attention to lesson”, “I think it is necessary for the university to give more academic and high levels of education”, “I want to attend lessons where instructors lecture by themselves rather than using power point slides. I also want to get scientific information. Moreover, during my university education I want to learn the languages related with our department. If we are guided to do researches, I think our research skills will be developed academically”.*

**Table 14.**

*Distribution of Answers to the Question "What Are Your Expectations from the University in Terms of Feeling Academically Successful?"*

<b>Expectation from the university</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Increasing the quality of education (1)	20	25.97
Improving culturally (2)	1	1.30
Enhancing counseling services (3)	3	3.89
Inducing to make research(4)	3	3.89
Facilities for personal development (conferences, symposiums ...etc.) (5)	6	7.79
Giving importance on application activities (6)	8	10.39
Enhancing library services (7)	1	1.30
Prioritizing educationists in the field (8)	3	3.89
Having no expectation (9)	19	24.68
Increasing the support for projects and researches (10)	2	2.60
Relating it with daily life (11)	2	2.60
Creating employment opportunities (12)	1	1.30
A fair learning environment (13)	2	2.60
Benefit from student exchanges (14)	2	2.60
Enhancing the opportunities for post graduate education (15)	2	2.60
Improving social means (Medico, scholarship, etc.) (16)	1	1.30
Developing multidirectional point of view (17)	1	1.30
<b>Total</b>	<b>77</b>	<b>100.00</b>

The presentation of the findings that are revealed at the end of the study has been completed. In the next section discussions of findings and implications for further research will be presented.

### **Discussion, Conclusion & Implementation**

In this study it is aimed to determine pre-service social studies teachers' academic self-efficacy in terms of certain variables (gender, grade level, daily study duration, regular use of library, reason for selecting social studies education and the number of books they read other than the course books after they started the university) and to examine their views on the subject and these results are obtained:

Pre-service teachers are found out to have high level of self-efficacy score in general. In one of the study which involves pre-service teachers studying more than one education program (Mathematics, Physics, Chemistry, Biology, Turkish Language and Literature, Philosophy Group and Foreign Language Education), it has been found that levels of academic self-efficacy sense of the relevant sample are slightly over the mean. It has been interpreted as that level of pre-service teachers' sense of academic self-efficacy is not extremely high (Yeşilyurt, 2013, p. 99). Another study which supports the findings of this research has been conducted by Tabancalı and Çelik (2013). In that study it has been determined that academic self-efficacy and teaching self-efficacy of pre-service teachers are high. In Demirtaş, Cömert and Özer's study (2011) it is found out that pre-service teachers in the departments of Turkish, Social Sciences, Music and Art Teaching consider themselves as more adequate when analyzed in terms of the total points in self-efficacy scale (p. 105).

In the light of findings regarding gender, it has been concluded that there is a statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of female social studies pre-service teachers and male social studies pre-service teachers and that difference is in favor of male social studies pre-service teachers. That academic self-efficacy of male social studies pre-service teachers is more positive than female social studies pre-service teachers may result from the fact that they find education sufficient and they are self-confident. Moreover, researchers report that tendencies of self-confidence

of women (language arts) and men (mathematics, science and technology) changes according to their academic areas (Schunk & Pajares, 2001, p. 10). This finding is parallel with those research findings which end up in favor of men (Fırat Durdukoca, 2010). There are also researchers who have found that men have higher level of academic self-efficacy than women in general (Bong, 1999; Busch, 1995; Schunk & Pajares, 2001). In the study of Huang (2013), researches on gender differences in academic self-efficacy have been summarized. When considering generally, it has shown that men have slightly higher academic self-efficacy than women. Besides, it has been suggested that area is an important moderator in explaining variation of gender regarding academic self-efficacy (p. 12). These mentioned researches support the findings of this study in terms of gender. From another perspective, Şahin-Taşkın and Hacıömeroğlu (2010), Ülper and Bağcı (2012) and Yeşilyurt (2013) could not find any significant difference between gender and levels of both self-efficacy and also academic self-efficacy sense of pre-service teachers in their researches. This finding is interpreted as both male and female pre-service teachers have academic self-efficacy sense similar to each other (Yeşilyurt, 2013, p. 97). It has been found in another study that teaching self-efficacy and academic self-efficacy of pre-service teachers did not show significant differences according to gender variable. (Tabanlı & Çelik, 2013, p. 1176).

In the light of findings regarding grade level, it has been concluded that there is no statistically significant difference between total scores of pre-service teachers' academic self-efficacy and their grade levels. In other words, it is found out that the variable of grade level has no significant effect on self-efficacy levels of pre-service social studies teachers. However, contrary to this finding, there are studies in the literature that have found out significant difference between self-efficacy beliefs and grade level variable (Baltaoğlu, Sucuoğlu & Yurdabakan, 2015; Fırat Durdukoca, 2010; Oğuz, 2012). This may be because pre-service teachers who have different socio-cultural characteristics get education together in the same class. Although no significant relation has been found between pre-service teachers' academic self-efficacy and their grade levels according to the quantitative research, data gathered from qualitative research have some hints that show differences with respect to grade levels. Consistent with these qualitative data, in the study of Chevalier et al. (2009) it is seen that students cannot figure out their own performances and cannot indicate them in certain terms, either. It is also stated in the study that first graders overestimate their performances. In another research, it is found out that pre-service teachers' academic self-efficacy levels vary by their age level. Academic self-efficacy of pre-service teachers at the age of 20 and under is higher than pre-service teachers at the age of 21 years and over (Tabanlı & Çelik, 2013, p. 1176-1177). Akkuş' study (2013) also supports this finding in terms of grade level variable.

In the light of findings regarding the variable of reasons for selecting social studies education, it has been concluded that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their reasons for selecting social studies education. In other words, it is found out that the variable of reasons for selecting social studies has no significant effect on academic self-efficacy levels of pre-service teachers. Similarly Oğuz (2012) has not found out any significant difference between pre-service teachers academic self-efficacy scores and their selecting this department voluntarily or involuntarily. This finding of Oğuz's study (2012) is consistent with our research results.

In the light of findings regarding the variable of daily study duration, it has been concluded that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of pre-service social studies teachers and their daily study duration. In other words, it is found out that daily study duration has no significant effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

In the light of findings regarding the variable of number of books read other than course books, it has been concluded that there is no significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and the number of books they read other than course books. In other words, the number of books read other than course books does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

In the light of findings regarding the variable regular library use, it has been concluded that there is no statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers who regularly use the library and pre-service social studies teachers who do not regularly use. In other words, regular library use does not have any effect on academic self-efficacy levels of pre-service social studies teachers. This result may be because the habit of using library regularly is not developed among pre-service teachers.

In the light of findings regarding the variable of the most common reason to use library, it has been concluded that there is no statistically significant difference between total scores of academic self-efficacy of social studies pre-service teachers and their most common reason to use library. In other words, the most common reason to use library does not have any effect on academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers.

According to the qualitative data of the research, these results are obtained:

- Pre-service teachers in the study group, who academically feel themselves as competent and answered “yes” to the question, frequently indicate the reason of “sufficient education”. The other frequent reasons are “having motivation for study” and “having self-confidence”. On the other hand, the least indicated reasons are “taking education from the field experts”, “interest for search” and “having high level of readiness”.
- The pre-service teachers in the study group, who feel themselves academically incompetent and answered “no” to the question, indicate mostly these reasons: “insufficient education”, “being aware of inadequacies” and “not studying hard enough”. On the other hand, the least frequent reasons they indicate are “lack of self-confidence”, “studying only from exam to exam”, “low level of readiness” and “lack of guidance”, respectively.
- When we investigate “studying /project or homework preparation habits” of the pre-service teachers in the study group, it is seen that the most frequent reason they state is “getting prepared at the last week”. This is followed by “planned and programmed study” and “efficient use of time”. Within this frame, the least repeated statements are “reviewing regularly”, “not studying regularly” and “studying by summarizing”, respectively.
- When we analyze pre-service teachers’ habits for getting prepared for exams of any course in the area of social studies education, we find out that the most frequent answer is “studying the notes/ summaries”. The other mostly repeated answers are “It depends upon the exam type / course” and “using different kinds of sources (course book...etc.)”. The least repeated answer of pre-service teachers are “linking it with daily life”, “attending to the course” and “internalization of subject”, respectively.
- When the pre-service teachers’ expectations from the university in terms of feeling academically successful are analyzed, it is found out that the answers gather mostly around the statement “increasing the quality of education”. On this topic, the least repeated statements are “improving culturally”, “enhancing library services”, “creating employment opportunities”, “improving social means (Medico, scholarship, etc.)” and “developing multi-directional point of view”.
- All in all, although academic self-efficacy levels of pre-service social studies teachers are found out to be high, when we examine background of this result, it can be concluded that the study group have no habits of studying regularly. They also do not have the habit of regular library use. Moreover, about one-third of pre-service social studies teachers have selected teaching profession voluntarily. The others indicate that they select this department because of external causes and also because their university exam scores enable them to enroll for this department. Within this context, it can be said that quantitative and qualitative data gathered in this study sometimes support each other in terms of self-efficacy. Furthermore, the result of the study also put forward the importance of the university from which the study group gets education on their academic development.



Some recommendations in line with findings obtained from the research are as following:

- Researches may be conducted in order to reveal underlying reasons of significant difference regarding gender variable.
- Further studies can be made in order to find out why self-efficacy levels of pre-service teachers remain steady while their grade levels progress.
- The reasons behind pre-service teachers' feeling themselves incompetent according to qualitative data although their self-efficacy levels are found out to be high according to quantitative data can be investigated.

Since there are not sufficient studies with the aim of determining academic self-efficacy of pre-service social studies teachers in the literature, it is believed that carrying out similar researches on different samples with the same methods will contribute to the literature. In the study conducted by Jonson-Reid et al. (2005), cross-sectional relations of academic self-efficacy and various factors (power and control structure, obstacles arising from personal problems and fear of victimization at school) have been examined. Such relations can be put forth in terms of teachers and pre-service teachers.

- Personal development seminars and panels to improve academic self-efficacy can be organized for social studies pre-service teachers.
- Studies that examine the relationship between academic self-concept and self-efficacy beliefs in social studies education can be conducted with different samples.
- The changes in academic self-efficacy levels of social studies pre-service teachers can be observed after they start their teaching profession.
- It is also recommended that social studies education undergraduate program should be revised in terms of academic self-efficacy belief.

#### **Acknowledge**

This study was presented as an oral presentations held on 28-30 April 2014 in The International Social Studies Education Symposium III (ISSES III) at Gazi University.

## Türkçe Sürüm

### Giriş

Eğitim sistemleri, kültürel ve teknolojik değişimlerin tarihsel süreçleri boyunca dünyanın her yerinde önemli değişikliklere uğramıştır. Bu değişimleri kısaca irdelediğimizde, eğitim sistemleri tarım toplumlarında düşük seviyedeki becerilere, sanayileşmede endüstri ve ticari imalatın ihtiyaçlarına göre tasarlanmıştır. Teknolojide, sosyal sistemlerde ve uluslararası ekonomide artan karışıklıklar ve sonrasında bilgi çağına geçişle birlikte yeni gerçeklikler ortaya çıkmıştır. Bu yeni gerçeklikler eğitim alanında kendini geliştirmedeki kişisel yeterlik rolünde bir getiri meydana getirmiştir (Bandura, 2006, p.9). Bir başka deyişle eğitim sistemleri dönemin gerektirdiği insan yeterliklerine göre şekillenmiştir.

Bu çerçevede, sosyal öğrenme kuramı, insan unsurunun gelişme ve çalışması açısından insan ömründeki gelişimsel değişimleri çözümlenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, yaşamlarda alınan yol sürekli değişen toplumlardaki farklı etkiler ve kişisel faktörler arasında karşılıklı etkileşimlerle şekillenir. Bu süreçte insanların yaşadığı çevre, onların hayatlarını düzenleyen bir unsur değildir (Bandura, 2006, p.1). Bandura'nın sosyal öğrenme kuramında altı temel ilke mevcuttur. Bu ilkeler, karşılıklı belirleyicilik (reciprocal determinism), sembolleştirme kapasitesi (symbolizing capability), öngörü kapasitesi (forethought capability), dolaylı öğrenme kapasitesi (vicarious capability), öz-düzenleme kapasitesi (self-regulatory capability) ve öz-yargılama kapasitesi (self-reflective capability)'dir (Korkmaz, 2007; Senemoğlu, 2011). Öz-kavramı, öz-yeterlik ve kendinin diğer yönlerini içeren küresel bir yapıdır (Schunk, 1991, p. 212). Sosyal öğrenme kuramının en önemli ilkelerinden biri olan öz-yargılama kapasitesidir. Bu ilkede bireyler kendi fikirlerini ve düşüncelerini uyguladıktan sonra sonuçları değerlendirir ve kendisini yargılayabilir. Bu noktada insanın kendinin farkında olması ve kapasitesi ile yapacağı iş arasında değerlendirme yapması, bireyin öğrenme sürecinde önemli bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Korkmaz, 2007, p. 229). Bu durum Bandura'nın literatüre kazandırdığı öz-yeterlik (self-efficacy) kavramını karşımıza çıkarmaktadır (Schwarzer & Jerusalem, 1999). Başka bir deyişle, öz-yeterlik kuramsal çerçevesini büyük ölçüde sosyal bilişsel teori içinden almıştır (Schunk & Meece, 2006, p. 72). Öz-yeterlik kavramı, insanların belli durumlarda ve seviyelerdeki eylemleri, davranışları öğrenme, düzenleme, uygulama ve yürütme kabiliyetlerine olan inançlarına karşılık gelmektedir (Stewart, Allen & Bai, 2011, p. 299). Yeterlik beklentileri, insanların ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklar ve caydırıcı yaşantılar karşısında ne kadar dayanacaklarını belirler. Algılanan öz-yeterlik ne kadar güçlü olursa, çabalar da o kadar etkili olmaktadır (Bandura, 1977, p. 194). Bir başka deyişle, kişisel yeterliliğimize ilişkin bu inanışlar çeşitli şekilde davranışları etkiler. Onlar bireysel seçimlerini yaparken ve derslerinde takip edecekleri eylemleri etkiler (Pajares, 1996, p. 544). Ayrıca, öz-yeterlik başarı güdüsünün oluşturulmasında önemli bir yapıdır (Huang, 2013, p. 2).

Benlik kavramı gibi öz-yeterlik, kişinin duygu, düşünce ve hareketlerini öngörmeyi ve açıklamayı içermektedir. Bununla birlikte yeterlik yargısı bireylerin ne tür beceri ve yeteneklere sahip olmasıyla daha az ilgilenmektedir. Onlar sahip olduğumuz beceri ve yeteneklerden yapabileceklerine ilişkin bireylerin sahip olduğu inancı daha önemli görmektedirler (Bong & Skaalvik, 2003, p. 5). Yeterlik inancı farklı bireylerde farklı biçimde şekillenmektedir. Öz-yeterlik teorisi belirtilen çizgiler doğrultusunda ölçeğin uygun bir modelini öngörür (Bandura, 1997, p. 42). Algılanan öz-yeterlik, davranışı sadece doğrudan etkilemekle kalmaz aynı zamanda hedefler ve istekler, sonuç beklentileri, duyuşsal eğilimler, fırsatlar ve engeller gibi sosyal çevrede diğer belirleyici faktörler üzerinde de etkili olmasından dolayı insan etkinliklerinde önemli bir rol oynamaktadır (Bandura, 2006). İnsanların kişisel yeterlikleri hakkındaki inançları, kendilerini tanımalarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Öz-yeterlik inançları, başlıca dört bilgi kaynağından oluşur. Bunlar kabiliyetin göstergesi olan etkili performans başarıları (enactivemastery experiences), yeterliklerin aktarımı ve diğerlerinin başarısı yoluyla yeterlik inançlarını değiştiren dolaylı yaşantılar (vicarious experiences), sözlü ikna ve bir insanın belirli yeteneklere sahip

olduğu sosyal etkilerin benzer çeşitleri ve insanların kısmen kendi yeterliliklerini, güçlülüklerini ve yetmezliğe karşı hassasiyetlerini yargıladığı fizyolojik duygusal durumlardır (Bandura, 1997, p. 79; Fırat Durdukoca, 2010; Yılmaz, Gürçay & Ekici, 2007).

Yeterlik bilgisinin düşünsel süreci iki ayrı işlevi içermektedir. Bunlardan ilki, insanların kişisel yeterlik göstergesi olarak kullandığı bilgi çeşidine aittir. İkinci işlev ise, insanların kendi kişisel yeterlikleri hakkında düşünceler oluşturup farklı kaynaklardan yeterlik bilgisi topladığı ve onları ölçtüğü birleşmiş kurallar ya da sezgilerle ilişkilidir (Bandura, 1997, p. 79). Açıkçası, öğrencilerin öz-yeterlik inançları, onların öğretimsel deneyim değişkenine duyarlı, öğrencilerin gelişiminde nedensel rol oynar ve akademik yeterliliklerini kullanır (Zimmerman, 2000, p. 89).

Düşünsel becerilerin gelişmesine olanak sağlayan öğrenme çevrelerini oluşturma görevi ciddi ölçüde öğretmenlerin yeteneklerine ve öz-yeterliklerine bağlıdır. Öğretme kabiliyetleri hakkında yüksek yeterlik duyguları olan öğretmenler, öğrencilerini güdüler ve düşünsel gelişimlerini arttırmaktadır (Bandura, 1994, p. 11). Algılanan değer, davranışları etkilemektedir. Çünkü öğrenenler faaliyetlere az ilgi göstermekte ve onlar için değeri bulunmamaktadır (Schunk & Zimmerman, 1998, p. 141). Kısacası, güçlü bir yeterlik duygusu, daha yüksek motivasyonu, daha büyük çabayı, sürekliliği ve öğretme sürecine karşı direnci destekleyebilmektedir (Woolfolk Hoy & Davis, 2006, p. 120). Öğretmenlerin yeterlik duyguları Bandura'nın (1977, 1986, 1993, 1997) öz-yeterliğin sosyal düşünsel teori yapılanmasından kaynaklanmaktadır (Stewart et al. 2011, p. 299). Bandura tarafından bir inanç sistemi olarak önerilen öz-yeterlik, davranış ve sonuçlarla nedensel olarak ilgilidir (Driscoll, 2005, p. 316). Yüksek öz-yeterlik inançları olan öğretmenler, şartları oluşturma ve çalışma memnuniyetini destekleyen ve sürdüren kişilerarası ağları yükseltmede daha yetenekli olabilirler (Caprara, Barbaranelli, Steca & Malone, 2006, p. 485). Ayrıca bunun zıttı da doğrudur. Daha düşük yeterlik, düşük öğrenme çıktıları ve sonra düşük yeterlikler ortaya çıkaran daha az çaba ve çabuk pes etmeye sebep olur (Tschannen-Moran, Hoy & Hoy, 1998, p. 234). Verimli öğrenme çevreleri oluşturmak ciddi ölçüde öğretmenlerin yetenek ve yeterliklerine bağlıdır. Ayrıca, öğretmenlerin öğretici yeterliklerine inanmaları kısmen akademik aktiviteleri sınıfta nasıl yaptıklarını belirler. Bu, aynı zamanda öğrencilerin akademik gelişimlerini ve düşünsel kabiliyetlerine olan görüşlerini etkiler. Öz-yeterliği yüksek olan öğretmenler, öğrencileri için üstün deneyimler oluşturmaktadır (Bandura, 2006, p. 11). Ekici'ye göre (2012, p. 175) akademik öz-yeterlik, akademik başarıda en önemli duyuşsal boyutlardan birini oluşturmaktadır. Bir başka deyişle, öğretmenlerin kümelenmiş iş memnuniyeti, ne okulların akademik çıktıklarına önemli bir etki eder, ne de öğretmenlerin öz-yeterlik inançları tarafından oluşturulan öğrenci başarısıyla ilişkilidir. Ancak öğrencilerin akademik başarıları çoğunlukla öğretmenlerin yeterlik duygusuna bağlıdır (Caprara et al. 2006, p. 485). Buna göre öğretmen öz-yeterliği, öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin öğrenmesinin önündeki engelleri ortadan kaldıracabileceklerine ilişkin öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerine karşılık gelmektedir (Tabancalı & Çelik, 2013, p. 1170). Bir başka açıdan, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin yüksek olması hem amaçlarına odaklanmalarını hem ortaya çıkan engeller karşısında mücadele edebilmelerini hem de elde edecekleri sonuçlara ilişkin beklentilerini ve etkili öğretmenlik davranışları geliştirmelerini önemli ölçüde etkileyebilmektedir (Oğuz, 2012, p. 16). Bu sebeple, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının geleceğin öğretmenleri olma potansiyeli dikkate alınarak akademik öz-yeterlikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Akademik öz-yeterlik, öğrencinin akademik bir işi başarıyla tamamlayabilmesine ilişkin inancıdır. Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, akademik öğrenmeye ilişkin davranışlarının açıklanmasında yol gösterici olabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, günlük ders çalışma süresi, kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni ve üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı) akademik öz-yeterliklerini belirlemek ve konu hakkındaki görüşlerini incelemektir.

## Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama aracı ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

### Araştırma Modeli

Bu araştırma karma araştırma deseni kullanılarak yürütülmüştür. Karma araştırma deseninde temel varsayım, hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanılmasının araştırma problemi veya sorusunun, her bir yöntemin tek başına sağladığından daha iyi bir şekilde anlaşılmasını sağlamasıdır (Creswell, 2012, p. 535). Bir başka deyişle çalışmada nicel veriler nitel verilerle desteklenmiştir. Bu çalışmada nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır (Büyükoztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012, p. 246). Görüş formuna verilen cevapların analizinde ise içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi, çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak ifade edilmektedir (Bilgin, 2006, p. 1). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013, p. 259).

### Katılımcılar

Araştırmanın nicel çalışma grubunu gönüllülük esasına göre, Ankara’da bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dalında öğrenim gören toplam 433 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel çalışma grubunu ise nicel veri toplama aracından elde ettikleri toplam puanları en düşük, en yüksek ve ortanca değerlere karşılık gelen toplam 69 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu hakkındaki betimsel veriler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1.**  
*Çalışma Grubuna İlişkin Betimsel Veriler.*

Sınıf	Nicel Çalışma Grubu	Minimum	Maximum	Nitel Çalışma Grubu
1. Sınıf	74	12.00	28.00	11
2. Sınıf	80	13.00	28.00	13
3. Sınıf	145	12.00	28.00	26
4. Sınıf	132	15.00	28.00	19
Diğer	2	22.00	23.00	-
<b>Toplam</b>	<b>433 (231K 202E)</b>	<b>12.00</b>	<b>28.00</b>	<b>69 (40 K 29 E)</b>

K: Kadın E: Erkek

### Veri Toplama Araçları

Akademik öz-yeterlik’in ölçülmesinde standart yöntem, öğrencilerin çözmesi gereken güncel yaşamdakine benzer sorunların sunulmasıdır. Öğrenciler, her problemi doğru olarak çözebilmeleri sonucu oluşan güvenlerini tahmin eder (Bandura & Schunk (1981)’tan aktaran, Bong & Skaalvik, 2003, p. 8). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Jerusalem ve Schwarzer (1981) tarafından geliştirilen, Yılmaz, Gürçay ve Ekici (2007) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği” ve araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” ve “Akademik Öz-Yeterliğe Yönelik Görüş Formu” kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, cinsiyet, sınıf, günlük ders çalışma süresi, kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni ve üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğu kitap sayısı değişkenlerinden oluşmaktadır. Belirtilen değişkenlerin seçilmesinde Bong (1999); Busch (1995); Chevalier, Gibbons, Thorpe, Snell ve Hoskins (2009); Demirtaş, Cömert ve Özer (2011); Fırat ve Durdukoca (2010); Huang (2013); Oğuz (2012); Schunk ve Pajares (2001); Tabancalı ve Çelik (2013); Ülper ve Bağcı (2012); Yeşilyurt (2013) çalışmaları dikkate alınmıştır.

Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği, tek boyutlu olup 7 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki bulunan maddeler “4’lü Likert tipinde” yapılmıştır. Bu maddeler “bana hiç uymuyor”, “bana çok az uyuyor”, “bana uyuyor”, “bana tamamen uyuyor” şeklinde sıralanmıştır. Ölçeğin iç tutarlık katsayısı (Cronbach Alfa) değeri .79 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırma kapsamında ölçeğin güvenilirlik katsayısı (Cronbach) .75 olarak bulunmuştur. Yeşilyurt (2013) gerçekleştirdiği çalışmada aynı ölçeğe ilişkin güvenilirlik katsayısı sonucunu (Cronbach) .76 olarak hesaplamıştır (p. 96). Söz konusu ölçeğe ait güvenilirlik katsayısı sonuçlarının birbirine yakınlık gösterdiği belirlenmiştir. Belirtilen ölçeğin araştırmada kullanılması için gerekli izinler alınmıştır. Kişisel bilgi formunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyeti, sınıfı, alanı seçme nedeni, ders çalışma süresi, üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı ve kütüphaneyi düzenli kullanma alışkanlıkları sorgulanmıştır. Akademik öz-yeterliğe yönelik görüş formunda, sosyal bilgiler eğitimi alanında kendilerini akademik anlamda yeterli hissetmelerine, ders çalışma/proje/ödev ve sınava hazırlama alışkanlıklarına, akademik olarak başarılı hissetme açısından üniversiteden beklentilerine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Görüş formunun oluşturulmasında öz-yeterlik alanında çalışan 2 uzman, 2 alan uzmanı ve 1 dil uzmanının fikirleri alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda ölçekte gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir.

### Uygulama Süreci

Araştırma verileri, Ankara’da bir devlet üniversitesinin sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalında öğrenim gören toplam 433 öğretmen adayından elde edilmiştir. Veri toplama işlemi araştırmacılar tarafından yapılmıştır. Ölçme araçları, sınıflarda öğrencilere dağıtıldıktan sonra gerekli açıklamalar yapılmış ve veri toplama işlemi her sınıfta 25-30 dakika sürmüştür. Nitel verilerin Bu çalışmada kullanılan görüşme formunun uygulanması sürecinde geçerlik ve güvenilirliği (trustworthiness) arttırmak için uzman incelemesi, amaçlı örnekleme, ayrıntılı betimleme ve teyit edilebilirlik stratejilerine başvurulmuştur (Lincoln & Guba, 1985; Daymon & Holloway, 2011). Buna ek olarak elde edilen verilere herhangi bir yorum katılmadan alıntılanmıştır (LeCompte & Goetz, 1982).

### Verilerin Analizi

Araştırmanın nicel bölümünden elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM SPSS 21.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [ $p \leq .05$ ] olarak kabul edilmiştir. Katılımcıların “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanların cinsiyete ve kütüphaneyi düzenli kullanma durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklemler için t-testi (Independent Samples t-Test) ile, “Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği”nden aldıkları puanların sınıf, günlük ders çalışma süresi, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni ve üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okuduğunuz kitap sayısı değişkenlerine göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklemler için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmanın nitel bölümünü oluşturan 4 sorunun güvenilirlik katsayısı Miles ve Huberman’ın (1994) ortaya koyduğu formüle göre hesaplanmıştır. Buna göre güvenilirlik katsayısı 1. soru için .92, 2. soru için .89, 3. soru için .86 ve 4. soru için .88 olarak tespit edilmiştir. Bu dört sorunun kodlayıcılar arası güvenilirlik katsayısının ortalaması .88 olarak hesaplanmıştır. Bu oranının % 70.00’in üzerinde çıkması verilerin istenilen güvenilirlik yüzdesine ulaştığını göstermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Belirtilen katsayılar çalışmanın sonuçlarının güvenilir olduğunu göstermektedir.

## Bulgular

### Araştırmaya İlişkin Nicel Bulgular

#### ***Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel veriler.***

Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ölçeğine verdikleri yanıtlara ilişkin betimsel veriler Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.***Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterlik Ölçeğine Verdikleri Yanıtlara İlişkin Betimsel Veriler.*

Maddeler	$\bar{X}$	Ss
1. Üniversite öğrenimimde her zaman yapılması gereken işleri başarabilecek durumdayım.	3.05	.63
2. Yeterince hazırlandığım zaman sınavlarda daima yüksek başarı elde ederim.	3.49	.60
3. İyi not almak için ne yapmam gerektiğini çok iyi biliyorum.	3.27	.68
4. Bir yazılı sınav çok zor olsa bile, onu başaracağımı biliyorum.	2.90	.79
5. Başarısız olacağım herhangi bir sınav düşünmüyorum.	2.40	.84
6. Sınav ortamlarında rahat bir tavır sergilerim, çünkü zekâma güveniyorum.	2.99	.74
7. Sınavlara hazırlanırken öğrenmem gereken konularla nasıl başa çıkmam gerektiğini genellikle bilemem.	3.16	.89

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalama ve standart sapma puanlarına Tablo 2’de yer verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, en yüksek öz-yeterlik puan ortalamasının 2. maddede ( $\bar{X}=3.49$ ) yer aldığı görülmektedir. En düşük öz-yeterlik puanı ise 5. maddede ( $\bar{X}=2.40$ ) görülmektedir. Diğer taraftan araştırma kapsamında öğretmen adaylarının toplam öz-yeterlik puanı  $\bar{X}=21.29$  olarak bulunmuştur. Bu değer genel olarak öğretmen adaylarının yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik puanına sahip olduklarını göstermektedir.

**Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular.**

Araştırmanın cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.***Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Kadın	231	20.93	3.07	415.89	2.50	.013*
Erkek	202	21.70	3.25			

\* $p < .05$

Tablo 3 incelendiğinde, kadın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [ $t_{(431)}=2.50$ ;  $p < .05$ ]. Aritmetik ortalama puanlarına bakıldığında farklılığın, erkek sosyal bilgiler öğretmen adayları lehine olduğu görülmektedir. Bu bulgu, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha olumlu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Sınıf değişkenine ilişkin bulgular.**

Araştırmanın sınıf değişkenine ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(4-428)}=1.04$ ,  $p > .05$ ]. Bu bulgu, sınıf düzeyinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4.**

*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Öğrenim Görmekte Oldukları Sınıf Düzeylerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss		
Sınıf					
1. Sınıf	74	20.78	3.22		
2. Sınıf	80	21.00	3.39		
3. Sınıf	145	21.48	3.17		
4. Sınıf	132	21.53	3.05		
Diğer	2	22.50	.70		
Toplam	433	21.29	3.18		
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	42.01	4	10.51	1.04	.39*
Gruplar İçi	4336.16	428	10.14		
Toplam	4378.17	432			

\* $p > .05$

**Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine ilişkin bulgular.**

Araştırmanın sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine ilişkin bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.**

*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Sosyal Bilgiler Öğretmenliğini Seçme Nedenlerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Değişken	N	$\bar{X}$	Ss		
Seçme					
ÖSS-LYS Puanı	175	20.81	3.16		
Nedeni					
İstedğim Meslek Olması	151	21.57	3.16		
İş Garantisi	2	22.50	3.53		
Öğretmenlerin Önerisi	29	20.89	3.01		
İşsiz Kalma Endişesi/Düşüncesi	13	21.38	3.47		
Anne-Baba Telkini	27	21.62	3.27		
Diğer	36	22.44	3.04		
Toplam	433	21.29	3.18		
<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Gruplar Arası	111.06	6	18.51	1.85	.09*
Gruplar İçi	4267.11	426	10.02		
Toplam	4378.17	432			

\* $p > .05$

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(6-426)}=1.85$ ,  $p > .05$ ]. Bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Günlük ders çalışma süresine ilişkin bulgular.**

Araştırmanın günlük ders çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Günlük Ders Çalışma Sürelerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Değişken		N	$\bar{X}$	Ss		
Günlük Ders Çalışma Süresi	Çalışmam	30	21.53	3.14		
	Sınavdan Sınava Çalışırım	161	21.09	3.34		
	1 saatten az	46	21.02	2.99		
	1-2 saat	64	21.20	2.91		
	2-4 saat	46	21.54	3.48		
	4-6 saat	43	21.69	2.85		
	6-8 saat	20	22.70	2.40		
	8-10 saat	8	23.12	3.35		
	Diğer	15	19.46	3.15		
	Toplam	433	21.29	3.18		
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası		138.47	8	17.31	1.74	.09*
Gruplar İçi		4239.70	424	10		
Toplam		4378.17	432			

\* $p > .05$

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile günlük ders çalışma süreleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(8-424)}=1.74, p>.05$ ]. Bu bulgu, günlük ders çalışma süresinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **Ders kitabı dışında okunan kitap sayısına ilişkin bulgular.**

Araştırmanın ders kitabı dışında okunan kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.**

*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Ders Kitabı Dışında Okunan Kitap Sayısına Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Değişken		N	$\bar{X}$	Ss		
Ders Kitabı Dışında Okunan Kitap Sayısı	Okumuyor	24	21.08	2.55		
	Ayda 1-5 kitap	126	21.14	3.05		
	Ayda 6-10 kitap	79	21.31	3.26		
	Ayda 11 kitap ve üzeri	204	21.40	3.30		
	Toplam	433	21.29	3.18		
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	p
Gruplar Arası		6.59	3	2.20	.22	.89*
Gruplar İçi		4371.59	429	10.19		
Toplam		4378.17	432			

\* $p > .05$

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile ders kitabı dışında okudukları kitap sayısı arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(3-429)}=.22, p>.05$ ]. Bu bulgu, ders kitabı dışında okunan kitap sayısının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.



**Kütüphaneyi düzenli kullanma değişkenine ilişkin bulgular.**

Araştırmanın kütüphaneyi düzenli kullanma değişkenine ilişkin bulguları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.**

*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Kütüphaneyi Düzenli Kullanma Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları.*

Kütüphaneyi Düzenli Kullanma	N	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Evet	179	21.48	3.37	431	1.02	.32*
Hayır	254	21.16	3.03			

\* $p > .05$

Tablo 8 incelendiğinde, kütüphaneyi düzenli olarak kullanmakta olan sosyal bilgiler öğretmen adayları ile kütüphaneyi düzenli olarak kullanmayan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür [ $t_{(431)}=1.02$ ;  $p > .05$ ]. Bu bulgu, kütüphaneyi düzenli olarak kullanma değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Kütüphaneyi en fazla kullanma nedenine ilişkin bulgular.**

Araştırmanın kütüphaneyi en fazla kullanma nedeni değişkenine ilişkin bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.**

*Öğretmen Adaylarının Akademik Öz-Yeterliklerine İlişkin Toplam Puanlarının Kütüphaneyi En Fazla Kullanma Nedenlerine Göre Farklılığı İçin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

Değişken		N	$\bar{X}$	Ss		
Kütüphaneyi	Kullanmıyor	248	21.23	3.08		
En Fazla	Ders çalışma	47	21.93	3.14		
Kullanma	Ödev hazırlama	15	21.26	3.73		
Nedeni	Sınavlara hazırlanma	21	21.28	3.18		
	Araştırma yapma	34	22.32	2.98		
	Kitap-Dergi okuma	49	20.36	3.50		
	Akademik yayınları takip etme	2	17.00	1.41		
	Diğer	17	21.52	3.14		
	Toplam	433	21.29	3.18		
	<b>Varyansın Kaynağı</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
	Gruplar Arası	136.11	7	19.45	1.95	.07*
	Gruplar İçi	4242.06	425	9.99		
	Toplam	4378.17	432			

\* $p > .05$

Tablo 9 analiz edildiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile kütüphaneyi en fazla kullanma nedenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir [ $F_{(7-425)}=1.95$ ,  $p > .05$ ]. Bu bulgu, kütüphaneyi en fazla kullanma nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Araştırmaya İlişkin Nitel Bulgular**

Burada genel olarak öğretmen adaylarının sunduğu veriler, kendilerini akademik olarak öz-yeterli kabul etme/etmeme nedenleri, ders çalışma/proje/ödev hazırlama alışkanlıkları, sınava hazırlanma biçimleri ve akademik başarılı olmak için üniversitelerden beklentileri çerçevesinde incelenmiştir.

**Öğretmen adaylarının alandaki akademik öz-yeterliklerine ilişkin bulgular.**

Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının alanda kendilerini akademik olarak öz-yeterli kabul etme/etmemelerinin nedenleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.**

*“Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Kendinizi Akademik Anlamda Yeterli Hissediyor Musunuz?” Sorusuna “Evet” Cevabını Verenlerin Nedenlerinin Dağılımı.*

	<b>Alandaki akademik öz-yeterlik</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Evet	Alınan eğitimin yeterli olması (E5)	7	25.94
	Çalışmaya istekli olma (E4)	4	14.81
	Özgüven sahibi olma (E7)	4	14.81
	Disiplinlerarası bir alan olması (E6)	3	11.11
	Derslerde başarılı olması (E2)	2	7.41
	Kendini geliştirmiş olma (E8)	2	7.41
	Alanını sevme (E9)	2	7.41
	Alan uzmanlarından ders alma (E1)	1	3.70
	Araştırmayı sevme (E10)	1	3.70
	Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması (E3)	1	3.70
Toplam		27	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Sosyal bilgiler eğitimi alanında kendinizi akademik anlamda yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna “evet” cevabını verenlerin açıklamaları incelendiğinde (bkz. Tablo 10) en yüksek orana sahip neden “Alınan eğitimin yeterli olması” yönündedir. En düşük orana sahip nedenler ise “Alan uzmanlarından ders alma”, “Araştırmayı sevme” ve “Hazırbulunuşluk düzeyinin yüksek olması”dır. Kendini akademik anlamda yeterli hissetmesini nedenini alınan eğitimin yeterli olmasıyla ilişkilendiren bazı öğretmen adaylarının cevapları şu şekildedir: “Evet, hissediyorum. Çünkü okulda yeterli eğitimi aldığımı düşünüyorum.”, “Evet, gerekli eğitimi aldığımı düşünüyorum.”, “Kendimi yeterli hissediyorum. Çünkü gerekli dersleri ve bilgileri aldığımı, araştırma yaptığımı hissediyorum.”

**Tablo 11.**

*“Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Kendinizi Akademik Anlamda Yeterli Hissediyor Musunuz?” Sorusuna “Hayır” Cevabını Verenlerin Nedenlerinin Dağılımı.*

	<b>Alandaki akademik öz-yeterlik</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Hayır	Alınan eğitimin yetersiz olması (H5)	13	30.22
	Eksikliklerinin farkında olma (H1)	7	16.28
	Yeterince çalışmama (H6)	6	13.95
	Tecrübe/Deneyim eksikliği (H7)	4	9.30
	Bilgi eksikliği (H8)	4	9.30
	Kendini geliştirmeme (H9)	3	6.98
	İsteği bölümde bulunmama (H2)	2	4.65
	Kendine güvenmeme (H3)	1	2.33
	Sınavdan sınava çalışma (H4)	1	2.33
	Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması (H10)	1	2.33
	Yönlendirme eksikliği (H11)	1	2.33
Toplam		43	100.00

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Sosyal bilgiler eğitimi alanında kendinizi akademik anlamda yeterli hissediyor musunuz?” sorusuna “hayır” cevabını verenlerin açıklamaları (bkz. Tablo 11) incelendiğinde en yüksek orana sahip neden “Alınan eğitimin yetersiz olması” yönündedir. En düşük orana sahip nedenler ise “Kendine güvenmeme”, “Sınavdan sınava çalışma”, “Hazırbulunuşluk düzeyinin düşük olması” ve “Yönlendirme eksikliği” dir. Kendini akademik anlamda yeterli hissetmesini nedenini alınan eğitimin yeterli olmasıyla ilişkilendiren bazı öğretmen adaylarının cevapları şu şekildedir: “Yeterli hissetmiyorum. Yeterli eğitimin verilmediğini düşünüyorum.”, “Hayır. Çünkü tam olarak gerekli eğitimi almadık ve çalışmadık.”, “Tam olarak yeterli görmüyorum. Çünkü bu alanda yeterli donanım verilmiyor. Eğitim sisteminden kaynaklı sanırım.” Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ait olduğu sınıf düzeyleri ile akademik öz-yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulunmamasına rağmen kendilerinden toplanan nitel verilerde üniversiteye yeni başlayanların (1. Sınıf) akademik olarak kendilerini daha yolun başında hissettiklerini belirtmişlerdir.

**Tablo 12.**

*“Ders Çalışma/Proje/Ödev Hazırlama Alışkanlıklarınız Hakkında Neler Söyleyebilirsiniz?” Sorularına Verilen Cevapların Dağılımı.*

<b>Ders/Proje/ Ödev hazırlama alışkanlıkları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Son hafta hazırlanma (1)	24	29.27
Planlı, programlı çalışma (7)	13	15.84
Zamanı verimli kullanma (3)	12	14.63
Disiplinli olma (2)	5	6.10
Kendini yeterli hissetmeme (6)	4	4.88
Değişik kaynaklardan araştırma yapma (16)	4	4.88
Ders geçme (4)	3	3.66
Sınavdan sınava çalışma (10)	3	3.66
Sorumluluk alma (11)	3	3.66
Planlarını uygulamaya geçirememe (5)	2	2.44
Ödev hazırlamayı sevmeme (8)	2	2.44
Ders/Ödev çalışmayı sevme (14)	2	2.44
Kendine güven duyma (15)	2	2.44
Düzenli tekrar yapma (9)	1	1.22
Düzenli ders çalışmama (12)	1	1.22
Özet çıkararak çalışma (13)	1	1.22
<b>Toplam</b>	<b>82</b>	<b>100.00</b>

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Ders çalışma/Proje/Ödev hazırlama alışkanlıklarınız hakkında neler söyleyebilirsiniz” sorusuna verdiği cevaplar (bkz. Tablo 12) incelendiğinde en yüksek oranı “Son hafta hazırlanma” ifadesi almıştır. En düşük orana sahip olan ifadeler ise “Düzenli tekrar yapma”, “Düzenli ders çalışmama” ve “Özet çıkararak çalışma” dir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarından “Ders çalışma/Proje/Ödev hazırlama alışkanlıklarınız hakkında neler söyleyebilirsiniz?” sorusuna en fazla “son hafta hazırlanma” cevabını verenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Genelde zamanında yapmam daha çok bir hafta kala çalışır veya hazırlanırım.”, “Proje ve ödev hazırlamayı genelde son haftaya bırakırım. Ancak, yeterli önemi veririm.”, “Anlatacağım konuya bir hafta önceden hazırlık yaparım. Gerekli materyalleri hazırlarım.”

**Tablo 13.**

*“Sosyal Bilgiler Eğitimi Alanında Herhangi Bir Dersin Sınavına Nasıl Hazırlanırsınız?” Sorularına Verilen Cevapların Dağılımı.*

<b>Sınav hazırlanma</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma (3)	24	24.74
Sınav türüne/Derse göre değişme (2)	11	11.34
Değişik kaynaklardan yararlanma (4) (Ders kitabı vb.)	10	10.31
Ezber yaparak (5)	9	9.28
Okuyarak çalışma (7)	9	9.28
Son hafta hazırlanma (8)	8	8.25
Son gün çalışma (11)	7	7.22
Yazarak tekrar etme (12)	6	6.19
Günlük/ Düzenli çalışma (10)	3	3.09
Soru yazarak çalışma (15)	3	3.09
Dersi derste dinleme (6)	2	2.06
Zamanlı yayarak çalışma (14)	2	2.06
Günlük yaşamla ilişkilendirme (13)	1	1.03
Derse devam etme (9)	1	1.03
Konuları içselleştirme (1)	1	1.03
<b>Toplam</b>	<b>97</b>	<b>100.00</b>

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Sosyal bilgiler eğitimi alanında herhangi bir dersin sınavına nasıl hazırlanırsınız” sorusuna verdiği cevaplar (bkz. Tablo 13) incelediğinde en yüksek oranı “Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma” ifadesi almıştır. En düşük orana sahip olan ifadeler ise “Konuları içselleştirme”, “Derse devam etme” ve “Günlük yaşamla ilişkilendirme” dir. “Sosyal bilgiler eğitimi alanında herhangi bir dersin sınavına nasıl hazırlanırsınız?” sorusuna en fazla “Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma” cevabını verenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Derlere düzenli olarak gelirim. Derste notlarımı tutarım ve sınavlara notlarımı çalışarak hazırlanırım.”, “Genelde bu alanda küçük notlar çıkararak hazırlanırım.”, “Genel olarak not çıkarıp o notları kafamda yorumladım.”

**Tablo 14.**

*“Kendinizi Akademik Olarak Başarılı Hissetme Açısından Üniversiteden Beklentileriniz Nelerdir?” Sorularına Verilen Cevapların Dağılımı.*

<b>Üniversiteden beklenti</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Eğitim kalitesinin yükseltilmesi (1)	20	25.97
Kültürel alanda geliştirme (2)	1	1.30
Rehberlik hizmetlerinin arttırılması (3)	3	3.89
Araştırmacılığa yönlendirme (4)	3	3.89
Kişisel gelişime yönelik faaliyetler (5) (Konferans, sempozyum vb.)	6	7.79
Uygulama eğitim faaliyetlerine önem verilmesi (6)	8	10.39
Kütüphane hizmetlerinin iyileştirilmesi (7)	1	1.30
Alan eğitimcilerine öncelik verilmesi (8)	3	3.89
Beklentim yok (9)	19	24.68
Proje ve araştırmalara verilen desteğin arttırılması (10)	2	2.60
Gündelik yaşamla ilişkilendirme (11)	2	2.60
İstihdam olanaklarının oluşturulması (12)	1	1.30
Adil öğrenme ortamı (13)	2	2.60
Öğrenci değişimlerinden yararlanma (14)	2	2.60
Lisansüstü eğitim olanaklarının arttırılması (15)	2	2.60
Sosyal olanakları iyileştirme (Mediko, burs vb.) (16)	1	1.30
Çok yönlü bakış açısı kazandırma (17)	1	1.30
<b>Toplam</b>	<b>77</b>	<b>100.00</b>

Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından “Kendinizi akademik olarak başarılı hissetme açısından üniversiteden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna verdiği cevaplar (bkz. Tablo 14) incelediğinde en yüksek oranı “Eğitim kalitesinin yükseltilmesi” ifadesi almıştır. En düşük orana sahip olan ifadeler ise “Kültürel alanda geliştirme”, “Kütüphane hizmetlerinin iyileştirilmesi”, “İstihdam olanaklarının oluşturulması”, “Sosyal olanakları iyileştirme (Mediko, burs vb.)” ve “Çok yönlü bakış açısı kazandırma”dır. “Kendinizi akademik olarak başarılı hissetme açısından üniversiteden beklentileriniz nelerdir?” sorusuna en fazla “Eğitim kalitesinin yükseltilmesi” cevabını verenlerin ifadeleri şu şekildedir: “Hocalarımın derse araç-gereçle gelmesi ve dikkatimi hep yüksek düzeyde tutması”, “Üniversitenin öğrencilerine daha akademik ve yüksek seviyeli bir eğitim vermesi gerektiğini düşünüyorum.”, “Dersleri slayttan ziyade daha çok anlatarak ve bilimsel bilgilerle işlemek isterim. Bizim bölümümüzle alakalı olan dilleri derslerde öğrenmek isterim. Daha çok araştırmaya yapmayı yöneltirirse akademik olarak araştırma yeteneğimin geliştireceğini düşünüyorum.”

Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulguların sunumu tamamlanmıştır. Bundan sonraki bölümde araştırma bulgularından hareketle alan yazınına yönelik sonuç ve önerilere yer verilecektir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının farklı değişkenler açısından (cinsiyet, sınıf, günlük ders çalışma süresi ve kütüphaneyi düzenli kullanma durumu, sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni, üniversiteye başladıktan sonra ders kitabı dışında okunan kitap sayısı) akademik öz-yeterliklerini belirlemeyi ve konu hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlar elde edilmiştir:

Araştırma kapsamında genel olarak öğretmen adaylarının yüksek düzeyde akademik öz-yeterlik puanına sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Birden çok öğretim programında (Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji, Türk Dili ve Edebiyatı, Felsefe Grubu Öğretmenliği ve Yabancı Diller) öğrenim gören öğretmen adaylarını içeren bir çalışmada ilgili örnekleme ait akademik öz-yeterlik algı düzeylerinin ortalamanın biraz üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik algı düzeylerinin çok yüksek düzeyde olmaması şeklinde yorumlanmıştır (Yeşilyurt, 2013, p. 99). Bu çalışmanın bulgularını destekleyecek diğer bir çalışmada Tabancalı ve Çelik (2013) tarafından gerçekleştirilmiştir. Söz konusu araştırmada da öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik ve öğretmen öz-yeterliklerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Demirtaş, Cömert ve Özer (2011) çalışmasında öz-yeterlik ölçeğinden alınan toplam puanlar açısından bakıldığında, Türkçe, Sosyal Bilgiler, Müzik ve Resim-İş öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli algıladıklarını tespit etmişlerdir (p. 105).

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular ışığında, erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin kadın sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre daha olumlu olması aldıkları eğitimi yeterli bulmalarından, özgüven sahibi olmalarından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, araştırmacılar kadınların (dil sanatları) ve erkeklerin (matematik, fen ve teknoloji) buldukları akademik alana göre kendinden emin olma eğilimlerinin farklılaştığını raporlamışlardır (Schunk & Pajares, 2001, p. 10). Bu bulgu, öz-yeterlik inançları erkek öğretmenler lehine sonuçlanan araştırma bulguları ile paralellik göstermektedir (Firat Durdukoca, 2010). Genel olarak erkeklerin kadınlardan daha yüksek düzeyde öz-yeterlik inancına sahip olduğunu bulan araştırmalarda mevcuttur (Bong, 1999; Busch, 1995; Demirtaş, Cömert & Özer, 2011; Schunk & Pajares, 2001). Huang (2013) tarafından yapılan çalışmada akademik öz-yeterlikteki cinsiyet farklılığını konu eden araştırmaları özetlemiştir. Genel olarak düşünüldüğünde araştırma sonuçları, erkeklerin kadınlara göre biraz daha yüksek akademik öz-yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir. Buna ek olarak, cinsiyet değişkeninin akademik öz-yeterliğe ilişkin varyasyonu açıklamada alanın önemli bir moderatör olduğunu belirtmiştir (p. 12). Belirtilen araştırmalar cinsiyet değişkeni açısından çalışma bulgularını desteklemektedir. Öte yandan, Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010), Ülper ve Bağcı (2012) ve Yeşilyurt

(2013)'un araştırmalarında ise cinsiyet değişkeniyle öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu bulguyu da erkek ve kadın öğretmen adaylarının birbirlerine benzer akademik öz-yeterlik algı düzeylerine sahip olması şeklinde yorumlamıştır (Yeşilyurt, 2013, p. 97). Bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre öğretmenlik öz-yeterlik ve akademik öz-yeterlik düzeylerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir (Tabancalı & Çelik, 2013, p. 1176).

Sınıf değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanları ile sınıf düzeyi arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Sınıf değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Literatürde bu bulgunun aksine sınıf değişkenine göre akademik öz-yeterlik inançları arasında anlamlı bir farklılık tespit eden çalışmalarda bulunmaktadır (Baltaoğlu, Sucuoğlu & Yurdabakan, 2015; Fırat Durdukoca, 2010; Oğuz, 2012). Bu durum farklı sosyo-kültürel özelliklere sahip öğretmen adayların aynı sınıfta bir araya gelmesinden kaynaklanıyor olabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkeni açasından akademik öz-yeterlikleri arasında nicel olarak anlamlı bir farklılık saptanmasa da nitel verilerden elde edilen veri kesitlerinde söz konusu değişkene ilişkin farklılık gösteren ipuçları belirlenmiştir. Bu doğrultuda Chevalier vd. (2009) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğrencilerin göreceli ve kesin terimlerde kendi performanslarını kestiremedikleri belirtilmiştir. Ayrıca birinci sınıf üniversite öğrencilerinin kendi performanslarına olduğundan daha fazla değer verdiklerini ifade etmişlerdir. Bir diğer araştırmada öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yaşa göre farklılaştığı saptanmıştır. Bu farklılık 20 ve altı yaşa sahip öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliliklerinin 21 ve üstü yaşa sahip öğretmen adaylarından daha yüksek olması şeklinde (Tabancalı & Çelik, 2013, p. 1176-1177). Bu araştırmayı sınıf değişkeni açasından destekleyen bir sonuca da Akkuş (2013)'un çalışmasında ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeni değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedenlerine göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Diğer bir ifadeyle sosyal bilgiler öğretmenliğini seçme nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Oğuz (2012) da sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlikleri puanlarına göre programı isteyerek seçip seçmeme durumları arasında anlamlı bir fark tespit etmemiştir. Oğuz (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın bu bulgusu araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Günlük ders çalışma süresi değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının günlük ders çalışma sürelerine göre değişmeği belirlenmiştir. Bir başka deyişle, günlük ders çalışma süresinin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Ders kitabı dışında okunan kitap sayısı değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının ders kitabı dışında okudukları kitap sayısına göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitabı dışında okunan kitap sayısının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Kütüphaneyi düzenli kullanma değişkenine ilişkin bulgular ışığında, kütüphaneyi düzenli olarak kullanıp kullanmama durumunun sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterliklerine ilişkin toplam puanlarında herhangi bir farklılığa neden olmadığı belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle kütüphaneyi düzenli olarak kullanma değişkeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeyleri üzerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun oluşmasında öğretmen adaylarında kütüphaneyi düzenli kullanma alışkanlığının gelişmemiş olmasının etkili olduğu düşünölmektedir.

Kütüphaneyi en fazla kullanma nedeni değişkenine ilişkin bulgular ışığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik toplam puanlarının kütüphaneyi en fazla kullanma nedenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamıştır. Başka bir deyişle, kütüphaneyi en fazla kullanma

nedeninin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinde herhangi bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya ilişkin nitel bulgular ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından kendisini akademik olarak yeterli hissederek “evet” cevabını verenlerin en sık tekrarladığı neden “Alınan eğitimin yeterli olması” şeklindedir. Bunu “Çalışmaya istekli olma” ve “Özgüven sahibi olma” izlemiştir. Bu doğrultuda en az tekrarlanan görüşler ise “Alan uzmanlarından ders alma”, “Araştırmayı sevme” ve “Hazırbulunmuşluk düzeyinin yüksek olması”dır.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarından kendisini akademik anlamda yeterli hissetmeyerek “hayır” cevabını verenlerin bunu gerekçelendirirken en sık başvurdukları görüşler “Alınan eğitimin yetersiz olması”, “Eksikliklerinin farkında olma” ve “Yeterince çalışmama” olarak sıralanabilir. Bu konuda öğretmen adaylarının en düşük oranda belirttiği nedenler ise “Kendine güvenmeme”, “Sınavdan sınava çalışma”, “Hazırbulunmuşluk düzeyinin düşük olması” ve “Yönlendirme eksikliği”dir.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının “Ders çalışma/Proje/Ödev hazırlama alışkanlıklarını” sorguladığımızda en sık tekrarladıkları görüş “son hafta hazırlanma” ifadesidir. Bunu “planlı, programlı çalışma” ve “zamanı verimli kullanma” izlemiştir. Bu çerçevede en az tekrarlanan ifadeler ise “düzenli tekrar yapma”, “düzenli ders çalışmama” ve “özet çıkararak çalışma” olarak sıralanabilir.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme ait ders/derslerin sınavlarına hazırlanma alışkanlıklarını incelediğimizde verilen cevapların en sık “Çıkardığı notlardan/özetlerden çalışma” ifadesinde yoğunlaştığı belirlenmiştir. Bu cevabı “sınav türüne/derse göre değişme” ve “değişik kaynaklardan yararlanma” kategorileri izlemiştir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının en az başvurdukları görüşler “Konuları içselleştirme”, “Derse devam etme” ve “Günlük yaşamla ilişkilendirme” şeklinde sıralanmıştır.
- Çalışma grubunda bulunan öğretmen adaylarının kendilerini akademik olarak başarılı hissetmeleri noktasında üniversiteden beklentilerini incelediğimizde verilen cevapların en yüksek oranda “Eğitim kalitesinin yükseltilmesi” ifadesinde toplandığı belirlenmiştir. Bu konuda öğretmen adaylarının en az tekrarladıkları ifadeler ise “Kültürel alanda geliştirme”, “Kütüphane hizmetlerinin iyileştirilmesi”, “İstihdam olanaklarının oluşturulması”, “Sosyal olanakları iyileştirme (Mediko, burs vb.)” ve “Çok yönlü bakış açısı kazandırma”dır.

Genel olarak değerlendirildiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik düzeylerinin yüksek bulunmasına karşın bunu arka planını sorguladığımızda ise çalışma grubundakilerin düzenli çalışma alışkanlıklarının olmadığı sonucuna ulaşılabilir. Bunu kütüphaneyi düzenli kullanmama davranışı izlemektedir. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaklaşık üçte biri öğretmenlik mesleğini isteyerek seçmiştir. Bunun dışındakiler sınav puanı ve diğer dış kaynaklı nedenlerden dolayı sosyal bilgiler eğitimine yerleştiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda araştırma kapsamında toplanan nicel ve nitel verilerin kimi zaman birbirini öz-yeterlik noktasında desteklediği söylenebilir. Öte yandan çalışma grubundakilerin akademik gelişiminde öğrenim gördükleri okulun rolünü gündeme getirmektedir.

*Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:*

- Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmasının temelinde yatan gerekçelerin ortaya çıkarılması için çalışmalar yapılabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri sınıf düzeyinin artmasına karşın akademik öz-yeterlik düzeylerinin artmamasının nedenleri incelenebilir.

- Nicel olarak öğretmen adaylarının genelde öz-yeterliği yüksek çıkmasına karşın görüşmede kendilerini yetersiz bulmalarının nedenleri araştırılabilir.
- Alan yazında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlik inançlarını belirlemeyi amaçlayan yeterli çalışmaya rastlanmadığından farklı örneklemeler üzerinde ve yöntemlerle benzer çalışmaların yapılmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Jonson-Reid vd. (2005) tarafından yapılan çalışmada akademik öz-yeterlik ve çeşitli faktörlerin (Güç ve kontrol yapısı, kişisel problemler katılımı engeller veya okulda mağduriyet korkusu) kesitsel ilişkileri araştırılmıştır. Bu tür ilişkilerin öğretmenler ve öğretmen adayları için ortaya konulabilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına akademik öz-yeterlik düzeylerini arttıracak kişisel gelişim seminerleri, panelleri düzenlenebilir.
- Sosyal bilgiler eğitiminde akademik benlik kavramı ve öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkileri farklı örneklemeler açısından inceleyen çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının göreve başladıktan sonra akademik öz-yeterliklerindeki değişimlerin gözlenmesi gerçekleştirilebilir.
- Sosyal bilgiler eğitimi lisans programının akademik öz-yeterlik inancı açısından gözden geçirilmesi önerilmektedir.

#### **Bilgilendirme**

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi'nde 28-30 Nisan 2014 tarihinde düzenlenen "Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu III (USBES III)"da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.



### References

- Akkuş, Z. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 102-116.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H. & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.). *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control* (Eighth edition). New York, NY: W. H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 1-43), USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 307-337), USA: IAP-Information Age Publishing, Inc.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi teknikler ve örnek çalışmalar* (2<sup>nd</sup> edition). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bong, M. (1999). Personal factors affecting the generality of academic self-efficacy judgments: Gender, ethnicity, and relative expertise. *The Journal of Experimental Education*, 67(4), 315-331.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and academic performance among students of business administration. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 39(4), 311-318.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11<sup>th</sup> edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490.
- Chevalier, A., Gibbons, S., Thorpe, A., Snell, M. & Hoskins, S. (2009). Students' academic self-perception. *Economics of Education Review*, 28(6), 716-727.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4<sup>th</sup> edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Daymon, C. & Holloway, I. (2011). *Qualitative research methods in public relations and marketing communication* (2<sup>nd</sup> edition). New York, NY: Routledge.
- Demirtaş, H., Cömert, M. & Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Driscoll, M. P. (2005). *Psychology of learning for instruction*. (3<sup>rd</sup> edition). Boston, MA: Pearson Education.
- Ekici, G. (2012). Akademik Öz-Yeterlik Ölçeği: Türkçe'ye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 174-185.

- Firat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Huang, C. (2013). Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 1-35.
- Jerusalem, M. & Schwarzer, R. (1981). *Fragebogen zur Erfassung von "Selbstwirksamkeit. Skalen zur Befindlichkeit und Persönlichkeit"* In R. Schwarzer (Hrsg.). (Forschungsbericht No. 5). Berlin: Freie Universität, Institut für Psychologie.
- Jonson-Reid, M., Davis, L., Saunders, J., Williams, T. & Williams, J. H. (2005). Academic self efficacy among African American youths: Implications for school social work practice. *Children and Schools*, 27(1), 5-14.
- Korkmaz, İ. (2007). Sosyal öğrenme kuramı. B. Yeşilyaprak (Ed.). *Eğitim psikolojisi: Gelişim-öğrenme-öğretim içinde* (pp. 217-242, 3<sup>rd</sup> edition). Ankara: Pegem A.
- LeCompte, M. D. & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book* (2<sup>nd</sup> edition). Thousand Oaks, California: SAGE.
- Oğuz, A. (2012, July). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik inançları. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(2), 15-28.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231.
- Schunk, D. H. (2014). *Eğitimsel bir bakışla öğrenme teorileri* (Trans. Ed. Şahin, M.). Ankara: Nobel. (Özgün çalışma, 1991).
- Schunk, D. H. & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 5, 71-96.
- Schunk, D. H. & Pajares, F. (2001). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.). *Development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1998). *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, NY: The Guilford Press.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1999). *Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Dokumentation der psychometrischen Verfahren im Rahmen der Wissenschaftlichen Begleitung des Modellversuchs Selbstwirksame Schulen*. Berlin.
- Senemoğlu, N. (2011). *Gelişim öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. (20<sup>th</sup> edition). Ankara: Pegem Akademi.
- Stewart, T., Allen, K. W. & Bai, H. (2011, Fall). The effects of service-learning participation on pre-internship educators' teachers' sense of efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(3), 298-316.
- Şahin-Taşkın, Ç. & Hacıömeroğlu, G. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: Nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Tabancalı, E. & Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.

- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*(2), 202-248.
- Ülper, H. & Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz yeterlik algıları. *Electronic Turkish Studies, 7*(2), 1115-1131.
- Woolfolk Hoy, A. & Davis, H. A. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents. In F. Pajares & T. Urdan (Ed.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 117-137), USA: IAP-Information Age Publishing.
- Yeşilyurt, E. (2013). Academic self-efficacy perceptions of teacher candidates. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 3*(1), 93-103.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9<sup>th</sup> edition). Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, M., Gürçay, D. & Ekici, G. (2007) Akademik öz-yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33*, 253-259.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.