



## Eğitim Fakültesi Formasyon Öğrencilerinin Özyeterlik İnançları İle Mesleki Kaygıları Arasındaki İlişki\*

### The Relationship between Self-Efficacy Beliefs and Professional Concerns of the Faculty of Education Formation Students

Ümit KAHRAMAN<sup>1</sup>

Kazım ÇELİK<sup>2</sup>

• Geliş Tarihi: 17.07.2018 • Kabul Tarihi: 28.08.2018 • Yayın Tarihi: 01.01.2019

#### Öz

Bu çalışmada pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin özyeterlik inançları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. Çalışmada formasyon öğrencilerinin öz-yeterlik algıları bağımsız, mesleki kaygı düzeyleri bağımlı değişken olarak ele alınmıştır. Araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programında eğitim gören 1012 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem ise bu gruptan tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 283 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterliklerinin belirlenmesi için "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği", mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ise "Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Endişe Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının özyeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Özyeterlik algıları yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri düşüktür. Ayrıca, özyeterlik algısının mesleki kaygı düzeyini anlamlı olarak yordadığı söylenebilir.

**Anahtar sözcükler:** Formasyon, kaygı, özyeterlik.

#### Abstract

In this study, it was aimed to determine the relationship between the self-efficacy beliefs and the professional anxiety levels of the pedagogical formation education students. The research is in the relational search model. In the study, self-efficacy perceptions of formation students were considered as independent and professional anxiety levels as dependent variables. The research's universe constitutes 1012 prospective teachers trained in the Pedagogical Formation Education Certificate Program at the Pamukkale University Faculty of Education. The sample consists of 283 prospective teachers selected by random sampling from this group. In the research, "Teacher Self-Efficacy Belief Scale" was used to determine the self-efficacy of teacher candidates and "Anxiety Scale of Pre-Service Teachers" was used to determine professional anxiety levels. There was a negative relationship between the self-efficacy perceptions of the teacher candidates and their occupational concerns. Teacher candidates with high self-efficacy perceptions have low levels of professional anxiety. In addition, it can be said that the self-efficacy perception significantly predicts the level of professional anxiety.

**Keywords:** Formation, concern, self-efficacy

#### Önerilen Atıf Bilgisi:

Kahraman, Ü. ve Çelik, K.(2019). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz yeterlilik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 45, 353-375

Bu makale 14-16 Eylül 2017 tarihlerinde Uşak'ta düzenlenen 1. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Öğr. Gör., Pamukkale Üniversitesi, ORCID: 000-0002-4547-6753, [ukahraman@pau.edu.tr](mailto:ukahraman@pau.edu.tr),

<sup>2</sup> Doç. Dr., Pamukkale Üniversitesi, ORCID: 0000-0001-7319-6567, [kcelik@pau.edu.tr](mailto:kcelik@pau.edu.tr) (Sorumlu Yazar),

## Giriş

Eğitimde son yılların en önemli tartışmalarından birisi de öğretmen yetiştirme ve bu öğretmenlerin yeterlilikleridir. Öğretmen yeterliliği, yeterliliklerin artırılması için neler yapılması gerektiği konusu da eğitim yöneticilerinin temel araştırma alanlarından birisi olmuştur. Son yıllarda çok tartışılan bu konu ile birlikte, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere formasyon eğitimi verilmesidir. Formasyon, eğitim fakültesi mezunu olmayan öğrencilere verilen ve bu öğrencilerin alanlarına uygun branşlarda öğretmenlik yapabilmelerini sağlayan bir sertifika eğitimidir. Eğitim fakültesi mezunu olmayan kişilerin öğretmen yapılmaları ya da daha net bir anlatımla öğretmenlik yapabileceklerine dair sertifika verilmesi tartışmaların odağında yer almıştır.

İngilizcede “self-efficacy” kelimesi, Türkçede farklı çalışmalarda “yetkinlik beklentisi, özyeterlik beklentisi, özyeterlik algısı, özyeterlik inancı, özyeterlik ve özyeterlik” olarak yer almıştır (Tabancalı ve Çelik, 2013). Özyeterlik, kişinin bir işi yapabileceğine olan inancı, karşılaştığı muhtemel durumlarla başa çıkmak için göstermesi gereken davranışları ne kadar gösterebildiği olarak tanımlanabilir. Bandura (1977, 1982, 1991, 1997, 1999) özyeterliği sosyal bilişsel kuram üzerine kurmuş ve özyeterliği kişinin muhtemel durumları organize etme ve düzenleme, insanların yaşamlarını etkileyen olayları kontrol edebilme yetenekleri olarak tanımlamıştır. Özyeterlik, bir insanın yeni bir durumla karşılaştığında, başarı düzeyi ile ilgili kendisinden ne beklediğidir (Tschannen-Moren & Hoy, 2001). Gallagher (2012)’a göre özyeterlik kişilerin sonuç elde edebilmek için gerçekleştirmeleri gereken eylemleri gerçekleştirebileceklerine dair beklentileridir. Zimmerman (1995) ise özyeterliği bireyin bir işi gerçekleştirebilme yeteneği konusundaki düşünceleri olarak açıklamıştır.

Bandura (1986, 1997) sosyal bilişsel teoride öğretmenlerin özyeterlik duygusunun dört temel kaynağa dayandığını belirtmektedir. Bu kaynaklar; ustalık deneyimleri, dolaylı deneyimler, sözel ikna, fizyolojik uyarılma. Ustalık deneyimleri bu kaynakların en etkilisidir. İnsanların yaşamış oldukları başarı ve başarısızlıklar özyeterlik gelişiminde etkilidir. Dolaylı deneyimler ise benzer görevlerdeki diğer insanları gözlemleyerek edinilir. Diğer kişiler tarafından yapılan eleştiriler ve övgüler de sözel ikna kapsamında değerlendirilen özyeterlik kaynaklarından birisidir. Görevlerin üstesinden gelmek için bir yeterlilik ya da yetersizlik işareti olarak yorumlanabilecek kaygı ya da heyecan gibi belirtiler de öz yeterlik fizyolojik uyarılma kaynağıdır (Tschannen-Moren & Hoy, 2007; Malinen, Savolainen, Engelbrecht, Xu, Nel & Tlale, 2013).

Bu tanımlardan yola çıkarak, öğretmen özyeterliği; öğretmenlerin öğretme eylemini organize edebilmeleri, bu konuda kendilerine olan inancı ve bu eylemi gerçekleştirebilecekleri konusundaki beklentileri olarak tanımlanabilir. Goddard, Hoy ve Woolfolk-Hoy (2000)’a göre öğretmenler açısından özyeterlik, öğretmenlik mesleğinin getirdiği görev ve sorumlulukları gerçekleştirebilmek için, öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumlardır. Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy (2001) öğretmen özyeterliğini, motivasyonu kaybolmuş ve zor öğrenciler de bile ilgi ve öğrenme isteği ortaya çıkaracağına ilişkin inancı olarak tanımlamışlardır.

Kaynağı belli olmayan belirsiz korkular kaygı olarak adlandırılmaktadır. Korku, nedeni bilinen durumlar için kullanılırken, kaygının nedeni ise bilinmemektedir (Morgan, 2005). Fuller

(1969)'e göre mesleki kaygı öğretmenlerin kendilerine sağladıkları fayda ve öğrencilere sağladıkları fayda hakkında kaygı olarak iki grupta toplanmaktadır. Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) ise öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygıları ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygılar olarak üç grupta toplamışlardır. Ben merkezli kaygı kişinin kendisi ile ilgili kaygı olarak tanımlanabilir. Görev merkezli kaygı da öğretmen adayları iyi bir öğretici olma kaygısı güderler. Öğrenci merkezli kaygıda ise temelde öğrenciler vardır. Öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını düşünürler (Saban vd., 2004). Öğretmenlerin öğrencilerin eğitim-öğretimi konusundaki kaygıları ve bu konudaki yeterlik inançları öğretmen eğitiminin önemli bir unsurudur (Ashton and Webb 1986; Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy 1998; Akt. Boz ve Boz, 2010).

Araştırmalar, öğretmenlerin kişisel yeterliliklerine olan inançlarının eğitim faaliyetlerini etkilediğini göstermiştir. Yüksek yeterliliğe sahip öğretmenler, öğrencilerin deneyimleri için uygun ortamlar oluştururken, düşük yeterliliğe sahip öğretmenler öğrencilerin bilişsel yetenekleri ve yeteneklerine olan inançlarını zayıflatmaktadır (Gibson & Dembo, 1984; Cohn & Rosmiller, 1987; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990; Akt. Pajares, 1997). Öz-yeterlik düzeyi yüksek olan kişiler, güçlüklerle karşı daha dirençli, stres ve depresyona karşı savunması daha yüksek olan kişiler iken, düşük özyeterliğe sahip kişiler depresyon, kaygı ve kaçınma davranışı özelliklerini taşır. Sosyal bilişsel kurama göre de özyeterlik algısı, insanlardaki kaygı düzeyini etkilemektedir (Bandura, 1986; Hefferon & Boniwell, 2011; Maddux, 2002). Bireyin kendi performansına yönelik endişelerinden doğan mesleki kaygıları performansına yönelik bir değerlendirme olan öz-yeterlik inançlarından bağımsız olarak düşünülemez. Bunun yanı sıra duygusal bir ögeyi içinde barındıran tutumlar, duygusal çıktıları olan öz-yeterlik ve kaygı gibi psikolojik niteliklerle birlikte değerlendirilmelidir (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016).

Bu durumdan yola çıkarak insanların kendilerine olan inançları özyeterlik inançları ile kaygı arasında bir ilişkiden söz edilebilir. Öğretmenler ya da öğretmen adayları açısından bakıldığında ise; öğretmen adaylarının kendilerine olan inançları ile mesleklerini yerine getirirken yaşayacakları kaygı arasında ilişki olduğu düşünülmektedir. Öğretmen yeterliliğinde önemli noktalardan birisi de öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterliliğine sahip olup olmadıklarıdır. Öğretmen yeterliliğinin öğrenme çıktıları, öğrenci motivasyonu, öğretmen performansı, öğretmenlerin mesleki kaygıları ile ilişkilerini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur (Gibson & Dembo, 1984; Kafkas vd., 2010; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Riggs vd., 1994). Ayrıca alan yazında öğretmen adaylarına yönelik özyeterlik inançlarını inceleyen çalışmalar mevcuttur (Bulut, 2009; Demirtaş, Cömert ve Özer, 2011; Fırat-Durdukoca, 2010; Tabanlı ve Çelik, 2013; Mert, 2017; Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer, 2009). Bu çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca cinsiyet ve mesleki bilgi düzeyi inancına göre öğretmenlerin özyeterlik inançları ve mesleki kaygı düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı araştırmanın diğer alt amaçlarıdır.

## Yöntem

Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bu çalışma ilişkisel tarama modelindedir.

## Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesinde Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programında öğrenim gören 1012 öğretmen adayı oluşturmaktadır. 1012 kişilik evren için %95'lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için örneklem büyüklüğü yaklaşık öğretmen adayı olarak hesaplanmıştır. Gerekli örneklem sayısına ulaşmak için evrenden tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen, programdaki derslerini tamamlanmasına 2-3 hafta kalan ve öğretmenlik uygulaması için okullara giden 283 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine katılmış olması öğretmenlik becerisini deneyimlemiş olması açısından önemsenmiştir. Özyeterlik algısı ve mesleki kaygı sınıfta öğrenci karşısında deneyimlemeden duyumsanması zor olan duygulardır.

## Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

### Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği

Araştırmada Dellinger, Booett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Öğretmen Özyeterlik İnanç Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek; planlama ve öğrenmeyi geliştirme, olumlu sınıf ortamı oluşturma, etkili öğrenme-öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik olarak dört boyuttan meydana gelmektedir. Ölçek "Kesinlikle inanıyorum (4 puan), inanıyorum (3 puan), biraz inanıyorum (2 puan) ve inanmıyorum (1 puan)" şeklinde 4'lü likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri artmaktadır. Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010)'nun çalışmalarında boyutların Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları 0,73 ile 0,89 arasında değişmektedir. Bu çalışmada boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları 0,71 ile 0,86 arasında hesaplanmıştır.

### Öğretmen Adayı Kaygı Ölçeği

Araştırmada Borich (1996) tarafından geliştirilen ve Saban, Korkmaz ve Akbaşlı (2004) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Hizmet Öncesi Öğretmenlerin Endişe Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek her biri 15'er madde içeren 3 faktörden oluşmaktadır. Faktörler ben merkezli kaygı, görev merkezli kaygı ve öğrenci merkezli kaygı olarak isimlendirilmişlerdir. Ölçek "Çok kaygılanıyorum (5 puan), oldukça kaygılanıyorum (4 puan), kısmen kaygılanıyorum (3 puan), çok az kaygılanıyorum (2 puan) ve kaygılanmıyorum (1 puan)" şeklinde 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınan puan arttıkça öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri artmaktadır. İlgili araştırmada, boyutların Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları 0,73 ile 0,76 arasında değişmektedir. Bu çalışmada boyutlara ait Cronbach's Alpha güvenirlik katsayıları 0,88 ile 0,95 arasında hesaplanmıştır.

## İşlem

Ölçme araçları araştırmacılar tarafından öğrencilere ulaştırılmış ve doldurulması için yeterli süre verilerek toplanmıştır. Öğretmen adaylarının doldurmuş olduğu anketler incelenmiş, boş soru olan ya da uygun doldurulmayan anketler araştırmadan çıkarılarak 254 anket değerlendirmeye alınmıştır. Araştırma verilerinin elektronik ortama aktarılmasından sonra öncelikle araştırmada gerçekleştirilecek analizlerin belirlenmesi için çarpıklık basıklık katsayısına bakılmış (Tablo 2), bunun sonucunda da veriler normal dağıldığı için parametrik testlerin uygulanmasına karar

verilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için parametrik testler olan ilişkisiz örneklem için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ve çoklu doğrusal regresyon analizlerinin kullanılmasına karar verilmiştir. Regresyon analizinin gerçekleştirilebilmesi için modele dahil edilen bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantılılık olmamalıdır. Bunun için yordayıcı değişkenlerin özdeğerleri, tolerans ve VIF değerlerine bakılmıştır. Değerler incelendiğinde yordayıcı değişkenlerin özdeğerlerinin benzerlik gösterdiği, tolerans değerlerinin 0,1'den büyük, VIF değerlerinin ise 10'dan küçük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca yordayıcı değişkenlerin en yüksek varyanslarının farklı bir özdeğere yüklenmesi gerekmektedir. Bu her bir varyansın farklı bir boyutu açıkladığını gösterir. Çalışmada yordayıcı değişkenler incelendiğinde bu şartın da sağlandığı görülmüştür. Tüm bu göstergeler değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olmadığını göstermektedir (Çokluk, 2010). Öğretmen adaylarının özyeterlik ve mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ölçeklerden elde edilen puanların yorumlanmasında Tablo 1'de belirtilen düzeyler esas alınmıştır. Puan aralıkları  $n-1/n$  formülüne göre hesaplanmıştır.

**Tablo 1. Özyeterlik ve mesleki kaygı ölçekleri puan aralıkları**

Öz yeterlik Düzeyi Puan Aralıkları	Özyeterlik Düzeyi	Mesleki Kaygı Düzeyi Puan Aralıkları	Kaygı Düzeyi
3,26 – 4,00	Çok yüksek	4,21 – 5,00	Pek çok
2,51 - 3,25	Yüksek	3,41– 4,20	Çok
1,76 - 2,50	Düşük	2,61 – 3,40	Orta
1,00 - 1,75	Çok düşük	1,81 – 2,60	Çok az
		1,00 – 1,80	Hiç yok

## Bulgular

Bu çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleki kaygı düzeyleri, bu değişkenlerin kişisel değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ve özyeterlik inançları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmada öncelikle öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve mesleki kaygı düzeyleri ortalamaları, standart sapmaları ve normallik testi sonuçlarına bakılmış ve Tablo 2' de verilmiştir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik ve mesleki kaygı düzeyleri ve verilerin normal dağılımına ilişkin sonuçlar Tablo 2'de verilmiştir. Ölçeklerin tüm boyutlarında çarpıklık basıklık katsayılarının literatürde kabul gören (George & Mallery, 2010) +2 ile -2 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle çalışmada parametrik istatistiksel teknikler kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının özyeterlikleri yüksek ( $X= 3,04$ ) düzeydedir. Özyeterliğin alt boyutlarında da öğretmen adaylarının özyeterlik inançları yüksektir. Öğretmen adaylarının akademik gelişim inançlarına ait düzeyleri ( $X= 2,96$ ) diğer boyutlara göre daha azdır. Öğretmen adayları genel olarak öğretmenlik mesleğine ilişkin çok az kaygı duyduklarını ( $X= 2,24$ ) söylemektedirler. Mesleki kaygının alt boyutları incelendiğinde öğretmen adayları daha çok “görev merkezli kaygı ( $X= 2,35$ ) yaşadıklarını belirtmişlerdir.

**Tablo 2. Öğretmen adaylarının özyeterlik ve mesleki kaygı düzeyleri**

Değişkenler	n	X	S	Çarpıklık	Basıklık
<b>Öğretmen Özyeterlik Ölçeği</b>	254	3,04	,40		
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	254	3,03	,52	-,677	1,44
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	254	3,08	,51	-,248	-,162
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	254	3,07	,53	-,529	,381
Bireysel Farklılıklar	254	3,01	,64	-,391	-,038
Akademik Gelişim	254	2,96	,67	-,393	-,402
<b>Mesleki Kaygı Ölçeği</b>	254	2,24	,65		
Ben merkezli kaygı	254	2,19	,69	,711	,556
Görev merkezli kaygı	254	2,35	,66	,474	,218
Öğrenci merkezli kaygı	254	2,19	,72	,593	,287

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 3’te yer almaktadır.

**Tablo 3. Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t-testi sonuçları**

Özyeterlik	Kategori	n	X	S	t	sd	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Kadın	184	3,05	,52	0,64	252	,52
	Erkek	70	3,00	,54			
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	Kadın	184	3,06	,51	-0,84	252	,40
	Erkek	70	3,12	,50			
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Kadın	184	3,06	,52	-0,15	252	,88
	Erkek	70	3,07	,56			
Bireysel Farklılıklar	Kadın	184	2,99	,62	-0,79	252	,43
	Erkek	70	3,06	,67			
Akademik Gelişim	Kadın	184	2,97	,65	0,19	252	,85
	Erkek	70	2,95	,71			

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri, “planlama ve öğrenmeyi geliştirme” [ $t_{252} = 0,64$ ;  $p > 0,05$ ]; “olumlu sınıf ortamı oluşturma” [ $t_{252} = -0,84$ ;  $p > 0,05$ ]; “etkili öğrenme-öğretme süreci” [ $t_{252} = -0,15$ ;  $p > 0,05$ ]; “bireysel farklılıklar” [ $t_{252} = -0,79$ ;  $p > 0,05$ ] ve “akademik gelişim” [ $t_{252} = 0,19$ ;  $p > 0,05$ ] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir.

Anket formunda öğretmen adaylarına mesleki bilgi düzeylerini yeterli görüp görmedikleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarından 58'i meslek bilgi düzeylerini yeterli görürken, 161 öğretmen adayı da mesleki bilgilerinin orta düzey olduğunu belirtmiştir. 35 öğretmen adayı ise mesleki bilgi düzeylerini yetersiz görmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi düzeylerini yeterli görüp görmemelerine göre özyeterlik algı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü ANOVA yapılmış, gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için ise varyansların homojen olduğu ancak örneklem eşit olmadığı durumlarda kullanılacak testlerden olan Gabriel testi (Kayri, 2009) sonuçlarına bakılmıştır.

**Tablo 4: Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin mesleki bilgi düzeyi algılarına göre incelenmesine ANOVA testi sonuçları**

	Mesleki bilgi düzeyi	n	X	S	ANOVA						
					KT	Sd	KO	F	p	Far	
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	(1) Yeterli	58	3,19	,40	G.Arası	2,44	2	1,22	4,60	,01	1-3
	(2) Orta düzey	161	3,02	,55	G.İçi	66,56	251	0,27			
	(3) Yeterli değil	35	2,86	,54	Toplam	69,01					
	Toplam	254	3,03	,52							
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	(1)Yeterli	58	3,11	,43	G.Arası	0,07	2	0,03	0,13	,87	---
	(2)Orta düzey	161	3,07	,51	G.İçi	64,72	251	0,26			
	(3)Yeterli değil	35	3,08	,61	Toplam	64,79					
	Toplam	254	3,07	,51							
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Yeterli (1)	58	3,21	,49	G.Arası	2,45	2	1,23	4,47	,01	1-3
	Orta düzey (2)	161	3,05	,51	G.İçi	68,87	251	0,27			
	Yeterli değil (3)	35	2,88	,61	Toplam	71,32					
	Toplam	254	3,07	,53							
Bireysel Farklılıklar	Yeterli (1)	58	3,26	,60	G.Arası	4,90	2	2,45	6,29	,00	1-2
	Orta düzey (2)	161	2,93	,61	G.İçi	97,74	251	0,39			
	Yeterli değil (3)	35	2,97	,74	Toplam	102,64					
	Toplam	254	3,01	,63							
Akademik Gelişim	Yeterli (1)	58	3,28	,59	G.Arası	7,75	2	3,87	9,23	,00	1-2
	Orta düzey (2)	161	2,86	,65	G.İçi	105,41	251	0,42			1-3
	Yeterli değil (3)	35	2,88	,73	Toplam	113,16					
	<b>Toplam</b>	254	2,96	,67							

KT: Kareler toplamı

sd: Serbestlik derecesi

KO: Kareler ortalaması

Tablo 4'e göre, öğretmen adaylarının "Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma" boyutundaki algı düzeyleri mesleki bilgi düzeyi algılarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F_{2-251}=0,13$ ;  $p>,05$ ). "Planlama" ( $F_{2-251}=4,60$ ;  $p<,05$ ), "Etkili Öğrenme-Öğretmen Süreci" ( $F_{2-251}=4,47$ ;  $p<,05$ ), "Bireysel Farklılıklar" ( $F_{2-251}=6,29$ ;  $p<,05$ ) ve "Akademik Gelişim" ( $F_{2-251}=9,23$ ;  $p<,05$ ) boyutlarında ise anlamlı farklılık bulunmuştur. Genel olarak mesleki bilgi düzeylerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının özyeterlik algıları daha düşüktür.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin veriler Tablo 5'te yer almaktadır.

**Tablo 5: Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyete göre incelenmesine yönelik t-testi sonuçları**

Mesleki Kaygı	Kategori	n	X	S	t	sd	p
Ben Merkezli Kaygı	Kadın	184	2,21	,71	1,02	252	,31
	Erkek	70	2,12	,63			
Görev Merkezli Kaygı	Kadın	184	2,34	,67	-0,47	252	,64
	Erkek	70	2,38	,64			
Öğrenci Merkezli Kaygı	Kadın	184	2,20	,74	0,33	252	,74
	Erkek	70	2,16	,68			

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri ben merkezli kaygı [ $t_{252} = 1,02$ ;  $p>0,05$ ], görev merkezli kaygı [ $t_{252} = -0,47$ ;  $p>0,05$ ] ve öğrenci merkezli kaygı [ $t_{252} = 0,33$ ;  $p>0,05$ ] boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Kadın öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına göre ben merkezli ve öğrenci merkezli kaygı düzeyleri daha fazladır. Görev merkezli kaygı boyutunda ise erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre kaygı düzeyleri daha fazladır. Ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki bilgi düzeylerini yeterli görüp görmemelerine göre mesleki kaygı düzeylerinin anlamlı olarak farklılaşma durumunu belirlemek için ANOVA analizi yapılmış, gruplar arası farkın hangi gruplar arasında olduğunu öğrenmek için ise varyansların homojen olduğu ancak örneklemin eşit olmadığı durumlarda kullanılacak testlerden olan Gabriel testi (Kayri, 2009) sonuçlarına bakılmıştır.

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri, mesleki bilgi düzeyi yeterliği algılarına göre anlamlı farklılık göstermektedir. "Ben merkezli kaygı" ( $F_{2-251}=12,71$ ;  $p<,05$ ), "Görev merkezli kaygı" ( $F_{2-251}=7,61$ ;  $p<,05$ ) ve "öğrenci merkezli kaygı" ( $F_{2-251}=9,19$ ;  $p<,05$ ) boyutlarında öğretmenler adaylarının yeterlik düzeyi algıları düştükçe mesleki kaygı düzeyleri artmaktadır. Mesleki bilgilerinin yetersiz olduğunu düşünen öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri daha yüksektir.



**Tablo 6: Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin mesleki bilgi düzeyi algılarına göre incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları**

	Mesleki bilgi düzeyi	n	X	S		Anova Testi					Fark
						KT	Sd	KO	F	p	
Ben Merke zli Kaygı	Yeterli (1)	58	1,85	,66	G.Arası	11,09	2	5,54	12,71	,00	1-2
	Orta düzey (2)	161	2,23	,64	G.İçi	109,44	251	0,44			1-3
	Yeterli değil (3)	35	2,54	,75	Toplam	120,53					2-3
	<b>Toplam</b>	254	2,19	,69							
Görev Merke zli Kaygı	Yeterli (1)	58	2,09	,67	G.Arası	6,36	2	3,18	7,61	,00	1-2
	Orta düzey (2)	161	2,39	,62	G.İçi	104,89	251	0,42			1-3
	Yeterli değil (3)	35	2,60	,71	Toplam	11,25					
	<b>Toplam</b>	254	2,35	,66							
Öğren ci Merke zli Kaygı	Yeterli (1)	58	1,89	,68	G.Arası	9,05	2	4,53	9,19	,00	1-2
	Orta düzey (2)	161	2,23	,68	G.İçi	123,66	251	0,49			1-3
	Yeterli değil (3)	35	2,51	,81	Toplam	132,71					
	<b>Toplam</b>	254	2,19	,72							

KT: Kareler toplamı

sd: Serbestlik derecesi

KO: Kareler ortalaması

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine göre mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi için ANOVA testi gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini düşük-orta ve yüksek olarak sınıflandırmak için aritmetik ortalamadan 1 standart sapma çıkarılmış ( $3,04-0,40=2,64$ ) ve eklenmiştir ( $3,04+0,40=3,44$ ). 2,64 ve altında olan özyeterlik düşük, 2,65-3,44 arası orta, 3,45 ve üstü ise yüksek özyeterlik olarak belirlenmiştir. Varyanslar homojen olmadığı için, farklılığın hangi gruplar arasında olduğu, post-hoc testlerinden Tamhane's T2 testi ile belirlenmiştir.

Özyeterliğin "ben merkezli kaygı" ( $F_{2-251}=34,49$ ;  $p<,05$ ), "görev merkezli kaygı" ( $F_{2-251}=36,21$ ;  $p<,05$ ), "öğrenci merkezli kaygı" ( $F_{2-251}=24,60$ ;  $p<,05$ ) ve özyeterliğin tamamında ( $F_{2-251}=36,60$ ;  $p<,05$ ) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Özyeterlik inancı düzeyi arttıkça, mesleki kaygı düzeyi azalmaktadır. Özyeterliği düşük olan öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri daha yüksektir denilebilir.

**Tablo 7: Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin özyeterlik düzeylerine göre incelenmesine yönelik ANOVA testi sonuçları**

	Özyeterlik düzeyi	n	X	S	Anova Testi						
					KT	Sd	KO	F	p	Fark	
Ben Merkezli Kaygı	<b>Düşük (1)</b>	32	3,01	0,85	G.Arası	25,98	2	12,99	34,49	,00	1-2
	<b>Orta (2)</b>	190	2,10	0,58	G.İçi	94,55	251	0,37			1-3
	<b>Yüksek (3)</b>	32	1,87	0,55	Toplam	120,53	253				2-3
	<b>Toplam</b>	254	2,19	0,69							
Görev Merkezli Kaygı	<b>Düşük (1)</b>	32	3,14	0,73	G.Arası	24,91	2	12,46	36,21	,00	1-2
	<b>Orta (2)</b>	190	2,27	0,57	G.İçi	86,34	251	0,34			1-3
	<b>Yüksek (3)</b>	32	2,01	0,50	Toplam	11,25	253				2-3
	<b>Toplam</b>	254	2,35	0,66							
Öğrenci Merkezli Kaygı	<b>Düşük (1)</b>	32	2,91	0,92	G.Arası	21,75	2	10,87	24,60	,00	1-2
	<b>Orta (2)</b>	190	2,13	0,63	G.İçi	11,97	251	0,44			1-3
	<b>Yüksek (3)</b>	32	1,81	0,58	Toplam	132,72	253				2-3
	<b>Toplam</b>	254	2,18	0,72							
Mesleki Kaygı	<b>Düşük (1)</b>	32	3,02	0,81	G.Arası	24,10	2	12,05	36,60	,00	1-2
	<b>Orta (2)</b>	190	2,17	0,54	G.İçi	82,66		0,33			1-3
	<b>Yüksek (3)</b>	32	1,90	0,49	Toplam	106,76	253				2-3
	<b>Toplam</b>	254	2,24	0,65							

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi için korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon katsayısı 1.00 ile -1.00 arasında değişmektedir. 1.00 olması mükemmel pozitif bir ilişkiyi, -1.00 olması mükemmel negatif bir ilişkiyi gösterir. Korelasyon katsayısının mutlak değeri olarak 0.70-1.00 arasında olması yüksek, 0.30-0.70 arasında olması orta, 0.00-0.30 arasında olması düşük düzeyde ilişki olduğu anlamına gelir (Büyüköztürk, 2012).

**Tablo 8: Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkiye yönelik korelasyon analizi sonuçları**

	Ben merkezli kaygı	Görev merkezli kaygı	Öğrenci merkezli kaygı	Mesleki Kaygı
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	-,512**	-,515**	-,495**	-,540**
Olumlu Sınıf Ortamı Oluşturma	-,396**	-,377**	-,368**	-,307**
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	-,323**	-,282**	-,259**	-,405**
Bireysel Farklılıklar	-,422**	-,398**	-,364**	-,420**
Akademik Gelişim	-,298**	-,336**	-,333**	-,344**
<b>Özyeterlik</b>	<b>-,552**</b>	<b>-,538**</b>	<b>-,514**</b>	<b>-,569**</b>

\*\* p<.01

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri boyutları ile mesleki kaygı düzeyi boyutları arasında ilişkiler negatif yönlüdür. Özyeterlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri düşüktür denilebilir. Planlama ve öğrenmeyi geliştirmenin ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı arasındaki ilişki orta düzeydedir denilebilir. Olumlu sınıf oluşturma, etkili öğrenme öğretme süreci, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim ile ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı arasındaki ilişkiler zayıf düzeydedir. Özyeterlik ile mesleki kaygı arasında negatif yönlü orta dereceli ilişki olduğu da söylenebilir.

Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin mesleki kaygı düzeylerini yordamasına ilişkin yapılan aşamalı (stepwise) regresyon analizi sonuçları Tablo 9'da verilmiştir.

Modelin birinci adımında ben merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme ben merkezli kaygıdaki değişimin % 26,2'sini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış ben merkezli kaygıyı 0,676 birim azaltmaktadır.

$$\text{“Ben merkezli kaygı} = 4,240 - 0,676 * \text{Planlama ve öğrenmeyi geliştirme} \text{”}$$

Modelin ikinci adımında ben merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve bireysel farklılıklar yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve bireysel farklılıklar ben merkezli kaygıdaki değişimin % 31,7'sini açıklamaktadır. Bireysel farklılıklar ben merkezli kaygıdaki değişimin % 5,5'ini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış ben merkezli kaygıyı 0,538 birim; bireysel farklılıklardaki 1 birimlik artış da 0,278 birim azaltmaktadır.

$$\text{“Ben merkezli kaygı} = 4,658 - 0,538 * \text{Planlama ve öğrenmeyi geliştirme} - 0,278 * \text{Bireysel farklılıklar} \text{”}$$

**Tablo 9: Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin ben merkezli kaygıyı yordamasına ilişkin aşamalı regresyon sonucu**

		Yordanan Değişken: Ben merkezli kaygı				
Yordayıcı Değişken		B	Standart	β(Beta)	t	p
Adım 1	Sabit	4,240	,220		19,254	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,676	,072	-,512	-9,455	,00
	<b>R= ,512</b>	<b>R<sup>2</sup>=,262</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,262</b>			
	<b>F<sub>(1,252)</sub>= 89,402</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 2	Sabit	4,658	,232		20,106	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,538	,075	-,407	-7,128	,00
	Bireysel farklılıklar	-,278	,062	-,257	-4,492	,00
	<b>R= ,563</b>	<b>R<sup>2</sup>=,317</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,055</b>			
<b>F<sub>(2,251)</sub>= 58,194</b>	<b>p= .000</b>					
Adım 3	Sabit	4,974	,270		18,425	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,500	,077	-,379	-6,519	,00
	Bireysel farklılıklar	-,246	,063	-,227	-3,897	,00
	Olumlu sınıf ortamı oluşturma	-,171	,077	-,126	-2,237	,03
<b>R= ,575</b>	<b>R<sup>2</sup>=,330</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,013</b>				
<b>F<sub>(3,250)</sub>= 41,084</b>	<b>p= .000</b>					

Modelin üçüncü adımında ben merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme, bireysel farklılıklar ve olumlu sınıf ortamı oluşturma yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme, bireysel farklılıklar ve olumlu sınıf ortamı oluşturma ben merkezli kaygıdaki değişimin % 33'ünü açıklamaktadır. Olumlu sınıf ortamı oluşturma da ben merkezli kaygıdaki değişimin % 1,3'ünü açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış ben merkezli kaygıyı 0,500 birim; bireysel farklılıklardaki 1 birimlik artış 0,246 birim; olumlu sınıf ortamındaki 1 birimlik artış da 0,171 birim azaltmaktadır. Etkili öğrenme ve öğretme süreci ile akademik gelişim, ben merkezli kaygının anlamlı yordayıcısı olmadığı için modele dahil edilmemiştir.

“Ben merkezli kaygı= 4,974-0,500\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme-0,246\*Bireysel farklılıklar-0,171\*Olumlu sınıf ortamı oluşturma”

**Tablo 10: Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin görev merkezli kaygıyı yordamasına ilişkin aşamalı regresyon sonucu**

		Yordanan Değişken: Görev merkezli kaygı				
Yordayıcı Değişken		B	Standart	β(Beta)	t	p
Adım 1	Sabit	4,334	,211		20,536	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,654	,069	-,515	-9,539	,00
	<b>R= ,515</b>	<b>R<sup>2</sup>=,265</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,265</b>			
	<b>F<sub>(1,252)</sub>= 90,988</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 2	Sabit	4,688	,224		20,920	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,537	,073	-,423	-7,356	,00
	Bireysel farklılıklar	-,235	,060	-,226	-3,934	,00
	<b>R= ,555</b>	<b>R<sup>2</sup>=,308</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,043</b>			
	<b>F<sub>(2,251)</sub>= 55,847</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 3	Sabit	4,821	,232		20,812	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,514	,073	-,405	-7,007	,00
	Bireysel farklılıklar	-,181	,065	-,174	-2,787	,00
	Akademik gelişim	-,124	,060	-,125	-2,073	,04
	<b>R= ,565</b>	<b>R<sup>2</sup>=,320</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,012</b>			
	<b>F<sub>(3,250)</sub>= 39,153</b>	<b>p= .000</b>				

Tablo 10'da özyeterlik boyutlarının ben merkezli kaygıyı yordamasına ilişkin aşamalı (stepwise) regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Modelin birinci adımında görev merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme görev merkezli kaygıdaki değişimin % 26,5'ini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış görev merkezli kaygıyı 0,654 birim azaltmaktadır.

“Görev merkezli kaygı= 4,334-0,654\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme”

Modelin ikinci adımında görev merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve bireysel farklılıklar yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve bireysel farklılıklar görev merkezli kaygıdaki değişimin % 30,8'ini açıklamaktadır. Bireysel farklılıklar görev merkezli kaygıdaki değişimin % 4,3'ünü açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış görev merkezli kaygıyı 0,537 birim; bireysel farklılıklardaki 1 birimlik artış da 0,235 birim azaltmaktadır.

“Görev merkezli kaygı= 4,688-0,537\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme-0,235\*Bireysel farklılıklar”

Modelin üçüncü adımında görev merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim görev merkezli kaygıdaki değişimin % 32’sini açıklamaktadır. Akademik gelişim de görev merkezli kaygıdaki değişimin % 1,2’sini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış görev merkezli kaygıyı 0,514 birim; bireysel farklılıklardaki 1 birimlik artış 0,181 birim; akademik gelişimdeki 1 birimlik artış da 0,124 birim azaltmaktadır.

“Görev merkezli kaygı= 4,821-0,514\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme-0,181\*Bireysel farklılıklar-0,124\*Akademik gelişim”

Etkili öğrenme ve öğretme süreci ile olumlu sınıf ortamı, görev merkezli kaygının anlamlı yordayıcısı olmadığı için modele dahil edilmemiştir.

**Tablo 11: Öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin öğrenci merkezli kaygıyı yordamasına ilişkin aşamalı regresyon sonucu**

		Yordanan Değişken: Öğrenci merkezli kaygı				
Yordayıcı Değişken		B	Standart	β(Beta)	t	p
Adım 1	Sabit	4,271	,234		18,277	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,686	,076	-,495	-9,040	,00
	<b>R= ,495</b>	<b>R<sup>2</sup>=,245</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,245</b>			
	<b>F<sub>(1,252)</sub>= 81,722</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 2	Sabit	4,641	,252		18,412	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,600	,078	-,433	-7,665	,00
	Akademik gelişim	-,213	,061	-,197	-3,487	,00
	<b>R= ,529</b>	<b>R<sup>2</sup>=,280</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,035</b>			
	<b>F<sub>(2,251)</sub>= 48,750</b>	<b>p= .000</b>				
Adım 3	Sabit	4,772	,258		18,493	,00
	Planlama ve öğrenmeyi geliştirme	-,547	,082	-,395	-6,698	,00
	Akademik gelişim	-,157	,066	-,145	-2,366	,02
	Bireysel farklılıklar	-,152	,072	-,133	-2,097	,04
	<b>R= ,541</b>	<b>R<sup>2</sup>=,292</b>	<b>R<sup>2</sup> değişimi= ,012</b>			
	<b>F<sub>(3,250)</sub>= 34,405</b>	<b>p= .000</b>				

Tablo 11’de özyeterlik boyutlarının öğrenci merkezli kaygıyı yordamasına ilişkin aşamalı (stepwise) regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Modelin birinci adımında öğrenci merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme öğrenci merkezli kaygıdaki değişimin % 24,5’ini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış öğrenci merkezli kaygıyı 0,686 birim azaltmaktadır.

“Öğrenci merkezli kaygı= 4,271-0,686\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme”

Modelin ikinci adımında öğrenci merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve akademik gelişim yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme ve akademik gelişim öğrenci merkezli kaygıdaki değişimin % 28’ini açıklamaktadır. Akademik gelişim de öğrenci merkezli kaygıdaki değişimin % 3,5’ini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış öğrenci merkezli kaygıyı 0,600; akademik gelişimdeki 1 birimlik artış da 0,213 birim azaltmaktadır.

“Öğrenci merkezli kaygı= 4,641-0,600\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme-0,213\*Akademik gelişim”

Modelin üçüncü adımında öğrenci merkezli kaygıyı anlamlı olarak en çok yordayan planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim ve bireysel farklılıklar yer almaktadır. Modele göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme, akademik gelişim ve bireysel farklılıklar öğrenci merkezli kaygıdaki değişimin % 29,2’sini açıklamaktadır. Akademik gelişim de öğrenci merkezli kaygıdaki değişimin % 1,2’sini açıklamaktadır. Bununla ilgili kurulabilecek regresyon denklemi aşağıda verilmiştir. Denkleme göre planlama ve öğrenmeyi geliştirme düzeyindeki 1 birimlik artış öğrenci merkezli kaygıyı 0,547 birim; akademik gelişimdeki 1 birimlik artış 0,157 birim; bireysel farklılıklardaki 1 birimlik artış da 0,152 birim azaltmaktadır. Etkili öğrenme ve öğretme süreci ile olumlu sınıf ortamı, öğrenci merkezli kaygının anlamlı yordayıcısı olmadığı için modele dahil edilmemiştir.

“Öğrenci merkezli kaygı= 4,772-0,547\*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme-0,157\*Bireysel farklılıklar-0,152\*Akademik gelişim”

## **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının özyeterlik ve alt boyutlarında inançları yüksek düzeydedir. Özmen (2016)’in çalışması da öğretmen adaylarının özyeterlik ve alt boyutlarına ilişkin algıları bu çalışma ile aynı sonuçları göstermektedir ve yüksek düzeyde bulunmuştur. Tabanlı ve Çelik (2013), öğretmen adaylarının akademik özyeterlik ve öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi gösteren çalışmalarında öğretmen özyeterlik düzeylerini planlama ve öğrenmeyi geliştirme, bireysel farklılıklar ve akademik gelişim boyutlarında “yüksek”; olumlu sınıf ortamı oluşturma ve etkili öğrenme-öğretme süreci boyutlarında “çok yüksek” düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Ülper ve Bağcı (2012) çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının genel özyeterlik algılarının iyi düzeyde olduğunu bulmuşlardır. Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015)’in çalışmalarında öğretmen adaylarının ortalamanın üstünde

özyeterlik inançları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mert (2017)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının genel öz-yeterlik düzeyleri orta olarak bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Bakaç ve Özen (2017), Berkant (2017), Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven (2015), Gündoğan ve Koçak (2017), Gürol, Altunbaş ve Karaaslan (2010), Mert (2017), Özerkan (2007); Özsüer, Uyanık ve Ergün (2011), Skaalvik&Skaalvik (2016), Tabancalı ve Çelik (2013), Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010a), Şahin-Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010b), Üstüner, Demirtaş, Cömert ve Özer (2009), ve Üstün ve Tekin (2009)'in çalışmalarında cinsiyete göre öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ülper ve Bağcı (2012) genel olarak Türkçe öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Uysal ve Kösemen (2013), pedagojik formasyon öğrencileri örnekleminde yapmış olduğu çalışmada, öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını tespit etmiştir. Fırat-Durdukoca (2010) ve Ünlü, Kaşkaya ve Kızılkaya (2017)'nin çalışmasında öğretmen adaylarının akademik özyeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir. Erkek öğretmen adaylarının özyeterlik inançları kadınlara göre daha fazladır. Klassen ve Chiu (2010)'un çalışmalarında da erkek öğretmenlerin, kadın öğretmenlere göre sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Deniz ve Tican (2017)'in çalışmalarında olumlu sınıf ortamı oluşturma ve akademik gelişim boyutlarında kadın öğretmen adaylarının erkeklere göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutlarda ise anlamlı farklılık yoktur. Palavan ve Açar (2016)'nin çalışmalarında ise özyeterliliğin tamamında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmazken, bazı alt boyutlarda anlamlı farklılık bulunmuştur. Elkatmış, Demirbaş ve Ertuğrul (2013)'un çalışmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının özyeterlik algı düzeyleri erkek öğretmen adayları lehine anlamlı farklılık gösterirken, pedagojik formasyon eğitimi alan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerinin özyeterlik algı düzeylerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Schwarzer vd. (1997) yapmış oldukları çalışmada 3 farklı ülkeden üniversite öğrencilerinin özyeterlik inançlarını incelemiştir. Elde edilen sonuçlara göre Alman ve Hong-Konglu öğrencilerin özyeterlik inançları cinsiyete göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterirken, Kosta Rikalı öğrencilerin özyeterlik inançları anlamlı olarak farklılaşmamaktadır.

Mesleki bilgi düzeyi algıları düşük olan öğretmen adaylarının yüksek olanlara göre özyeterlik inançları daha düşüktür. Olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda bu farklılık anlamlı görülmemiş, diğer boyutlarda ise anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Olumlu sınıf ortamı oluşturma mesleki bilgi düzeyinden çok, öğretmenin kişiliğine, sınıf yönetimine bağlı olduğu söylenebilir. Mesleki bilgi düzeyinin olumlu sınıf ortamı oluşturma boyutunda etkisinin olmaması bu sebepten kaynaklanmış olabilir. Tabancalı ve Çelik (2013)'in çalışmalarında akademik özyeterlik ile öğretmen özyeterlikleri arasındaki ilişki incelenmiş, akademik özyeterliği yüksek olan öğretmen adaylarının öğretmen özyeterliklerinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen özyeterliği, öğretmenlerin mesleki bilgi ve yeteneklerine atıfta bulunan yeterlik kavramından daha geniş kapsamlı bir kavramdır. Yüksek özyeterlik mesleki bilgi ve becerinin temelini oluşturur. Özyeterliği yüksek öğretmenler de mesleki bilgi ve becerilerini etkin bir şekilde kullanabilirler (Gavora, 2010). Özyeterlik inancı mesleki bilgi



düzeyinin temelini oluşturduğu için, mesleki bilgi düzeyi değişkenine göre öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarının farklılaşması beklenen bir sonuçtur denilebilir.

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çok az düzeyde mesleki kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Tabancalı, Çelik ve Korumaz'ın (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının mesleki kaygıları orta düzeyde bulunmuştur.

Cinsiyete göre öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Atmaca (2013), Bozdam ve Taşgın (2011), Çelen ve Bulut (2015), Dilmaç (2010), Kafkas vd. (2010), Korucu ve Biçer (2017), Yalçın (2017) öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerini incelediği çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Çubukçu ve Dönmez (2011), Payne ve Furnham (2011), Rosenthal ve Schreiner (2000), Singh (2011), Surtees, Wainwright ve Pharoah (2000) ise cinsiyete göre mesleki kaygının anlamlı farklılık gösterdiğini bulmuşlardır. Saban vd. (2004) eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre mesleki kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık bulurken, 4. sınıf öğrencilerinde cinsiyete göre anlamlı farklılık bulamamışlardır. Tabancalı, Çelik ve Korumaz (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının cinsiyete göre mesleki kaygı düzeylerinin görev merkezli ve öğrenci merkezli kaygı boyutlarında anlamlı farklılık gösterdiği, ben merkezli kaygı boyutunda ise anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Mesleki bilgi düzeyi algısına göre öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri anlamlı farklılık göstermektedir. Öğretmen adaylarının mesleki bilgi düzeyi algıları düştükçe mesleki kaygı düzeyleri artış göstermektedir. İnsanlar bilgilerinin yetersiz olduklarını düşündükleri konularda kaygı yaşamaktadırlar. Araştırmada da mesleki bilgi düzeyi ile özyeterlik arasında negatif yönlü ilişki bulunmuş, bu ilişki diğer başka çalışmalarla da desteklenmiştir. Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009), öğretmenlerin mesleki yeterlik algıları ile kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki bulmuşlardır. Öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarına göre mesleki kaygı düzeyleri anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Özyeterlik inancı yükseldikçe, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeyleri azalmaktadır. Korelasyon analizi sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlik inancı düzeyleri ile mesleki kaygı arasında negatif yönlü ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda, yapılan aşamalı regresyon analizi sonucuna göre özyeterlik mesleki kaygının anlamlı bir yordayıcısıdır denilebilir. Sosyal bilişsel kuramda (Bandura, 1986) öz yeterliğin, kaygı uyanışında merkezi bir rol oynadığını belirtmiştir (Bandura, 1988). Bir kişinin istediği sonucu elde edebileceğine dair güveni yüksekse kaygısı düşük olur (Cüceloğlu, 2007). Dadandı vd. (2016), Deniz ve Tican (2017), Kafkas vd. (2010), Özmen (2016) yaptıkları çalışmalarda özyeterlik algısı yüksek öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pehlevan, Muştı ve Çepikkurt (2017)'nin beden eğitimi öğretmen adayları örnekleminde yapmış oldukları çalışmada özyeterlik ile mesleki kaygı arasında negatif korelasyon bulunmuştur. Yıldırım (2011)'in çalışmasında da öğretmen adaylarının mesleki özyeterlik düzeylerinin yüksek, mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu bulunmuş mesleki özyeterlik düzeyi ile mesleki kaygı düzeyleri arasında ise ters yönlü yüksek derecede anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Mesleki öz-yeterlik algısı, mesleki kaygı düzeyi arasındaki ilişki durumuna bağlı olarak, öğretmen adaylarının bir mesleğe başarıyla başlama, devam etme ve mesleği sonlandırma konusunda kendilerine duydukları inancın artmasının, kişinin o mesleğe dair duyduğu mesleki kaygının azalmasını sağladığı yorumu yapılabilir (Yıldırım, 2011). Boz ve Boz (2010) yapmış oldukları araştırmada kaygı boyutları ile özyeterlik boyutları arasında

negatif ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Pajares ve Miller (1994)'a göre özyeterliğin dört ana kaynağı vardır. Bu dört ana kaynaktan birisi de fizyolojik ve psikolojik göstergelerdir. Stres, endişe, yorgunluk ve ruh halleri insanlara yeterli inançları ile ilgili bilgi sağlar. Bireylerin kendi düşüncelerini değiştirme yeteneğine sahip olduklarını, bunun karşılığında öz-yeterlik inançları da fizyolojik durumlarını etkilediğini savunarak, yeterlik kavramı ile fizyolojik ve psikolojik göstergeler arasında çift yönlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Bu fizyolojik ve psikolojik göstergelerden biri de kaygı olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldırım, 2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları bazı kişisel özelliklere bağlıdır ve kişisel inançlar ile kişisel öğretmen yeterliği bu özelliklerdendir (Ralph, 2004). Tüm bu çalışma sonuçları ve araştırmalar göre öğretmenlerin yüksek özyeterlik inançlarının mesleki kaygı düzeylerini düşürdüğü söylenebilir. Alanyazında yer alan bu ilişkiler, özyeterlik ile mesleki kaygı arasındaki negatif yönlü ilişkinin varlığını doğrulamaktadır. Kendine güvenen, başarıma inancı olan, bir işin üstesinden gelebileceğine yetkin olduğuna kişilerin, kaygı düzeylerinin düşük olması olası bir sonuçtur denebilir.

Araştırma sonucuna göre özyeterlik ve mesleki kaygı birbiri ile ilişkili olan iki kavramdır. Bundan dolayı eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarının özyeterlik inançlarını artıracak çalışmalar gerçekleştirilmesi faydalı olabilir. Bu sayede öğretmen adaylarının daha az mesleki kaygı ile mezun olacağı düşünülmektedir.

## Kaynakça

- Atmaca, H. (2013). Almanca, Fransızca ve İngilizce öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages Literature And History Of Turkish or Turkic*, 8(10), 67-76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 30 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research: An International Journal*, 1, 2, 77-98.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50,248-287.
- Bandura, A. (1993) Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148, DOI: 10.1207/s15326985ep2802\_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Bandura, A. (1999). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University PreS.
- Bakaç, E. ve Özen, R. (2017). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik öz-yeterlik inançları ile tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (4), 1389-1404.
- Berkant, G., H. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 1-17.
- Boz, Y., Boz, N. (2010). The nature of the relationship between teaching concerns and sense of efficacy. *European Journal of Teacher Education*, 33(3), 279-291.
- Bozdam, A., & Taşkın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.

- Bulut, İ. (2009). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Dicle ve Fırat Üniversitesi örneği), *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 13-24.
- Christensen, L.B., Johnson, R.B. ve Turner, L.A. (2015). Nitel ve karma yöntem araştırmaları. M. Sever, (Çev.). A. Aypay (Ed). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz içinde* (S. 400-433). Ankara: Anı.
- Cüceloğlu, D. (2007). *Kaygı, özgüven, sonuç ve süreç- 1*.  
<http://www.dogancuceloglu.net/yazilar/245/kaygi-ozguven-sonuc-ve-surec-1>
- Çelen, A., & Bulut, D.(2015). Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının mesleğe yönelik kaygılarının belirlenmesi (Aibü Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*,3(18), 247-261.
- Çocuk, H. E., Yokuş, G., Tanrıseven, I. (2015). Pedagojik formasyon öğrencilerinin öğretmenliğe ilişkin özyeterlik ve metaforik algıları: Mersin Üniversitesi örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 373-387.
- Çubukçu, Z., & Dönmez, A. (2011). The examination of the professional anxiety levels of teacher candidates. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 7(1), 3 – 25.
- Dadandı İ., Kalyon A., Yazıcı H. (2016). Eğitim fakültesinde öğrenim gören ve pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları, kaygı düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 253-269.
- Demirtaş, H., Cömert, M., Özer, N. (2011). Öğretmen adaylarının özyeterlik inançları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 96-111.
- Deniz, S., Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- Dilmaç, O. (2010). Görsel sanatlar öğretmenliği adaylarının kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü Dergisi*, 34(24), 49-65.
- Elkatmış, M., Demirbaş, M. ve Ertuğrul, N. (2013). Eğitim fakültesi öğrencileri ile formasyon eğitimi alan fen edebiyat fakültesi öğrencilerin öğretmenlik mesleğine yönelik öz yeterlik inançları. *Pegem Journal of Education & Instruction*, 3(3), 41-50.
- Fırat Durdukoca, Ş. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, Vol. 2. (pp. 314–320). Oxford, UK: Elsevier.
- Gavora, P. (2010). Slovak pre-service teacher self-efficacy : theoretical and research considerations. *The New Educational Review*, 21(2), 17-30.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 update* (10a ed.). Boston: Pearson.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76 (4), 569-582.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk-Hoy, A. W. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507.
- Gündoğan, A. ve Koçak, A. (2017). Öğretmen adaylarının okul iklimi algıları ile akademik öz-yeterlik inançları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(3), 639-657
- Gürol, A., Altunbaş, S. & Karaaslan, N. (2010). Öğretmen adaylarının öz yeterlik inançları ve epistemolojik inançları üzerine bir çalışma. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), Article Number: 1C0209.
- Hefferon, K., Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. McGraw-Hill International.

- Kafkas, M. E., Aak, M., oban, B., Karademir, T. (2010). Beden eğitimi retmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Kayri, M. (2009). AraŐtırmalarda gruplar arası farkın belirlenmesine yönelik çoklu karŐılaŐtırma (post-hoc) teknikleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19 (1), 51-64.
- Klassen, R. M. ve Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Malinen, O.-P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N., & Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34–44. doi:10.1016/j.tate.2013.02.004
- Maddux, J. (2002) Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder and S. J. Lopez (eds) *Handbook of Positive Psychology* (pp. 277–87). New York: Oxford University Press.
- Mert, E. L. (2017). Türkçe retmeni adaylarının retmenlik mesleğine dnk z-yeterlik algılarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 14, 125-134.
- Midgley, C., Feldlaufer, H. & Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 247-258.
- Morgan, C. T. (2005). *Psikolojiye giriş*. (ev Ed. S, KarakaŐ & R, Eski). Eğitim Akademi Yayınları: Ankara.
- Özerkan, E. (2007). *Öğretmenlerin z-yeterlik algıları ile öğrencilerin sosyal bilgiler benlik kavramları arasındaki ilişki*. YayınlanmamıŐ yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Özmen, F. (2016). *Aday retmenlerin öz yeterlilikleri ve retmenlik mesleki kaygıları arasındaki ilişki (Denizli ili Pamukkale ve Merkezefendi ile rneęi)*. YayınlanmamıŐ tezsiz yüksek lisans projesi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Özsüer, S., İnal, G., Uyanık, Ö. Ve Ergün, M. (2011). Afyon Kocatepe Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin akademik zyeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 113-125
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-efficacy Research. In M. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.). *Advances in motivation and achievement*. Volume 10, (pp. 1-49). Greenwich, CT: JAI PreS.
- Palavan, Ö., ve Açar, D. (2015). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Akademik Öz-Yeterliklerinin eŐitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 6(1), 14-27.
- Payne, M. A. & Furnham, A. (2011). Dimensions of occupational streS in West Indian secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(2), 141-150. doi: 10.1111/j.2044-8279.1987.tb03148.x
- Pehlevan, Z., MuŐtu, E., epikkurt, F. (2017). Examination of occupational anxiety levels and academic self-efficacy of physical education teacher candidates. *Universal Journal of Educational Research* 5(11), 1926-1939. DOI: 10.13189/ujer.2017.051109.
- Ralph, E. G. (2004) Interns' and cooperating teachers' concerns during the extended practicum. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 411-429.
- Rosenthal, B. S., Schreiner, A, C. (2000). Prevalence of psychological symptoms among undergraduate students in an ethnically diverse urban public college. *Journal of American College Health*. 49 (1), 12-18.
- Saban, A., Korkmaz, İ. ve Akbaşlı, S. (2004). Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17, 198 – 208.

- Schwarzer, R., BäSler, J., Kwiatek, P. & Schröder, K. (1997). The aSeSment of optimistic selfbeliefs: Comparison of the German, Spanish, and Chinese versions of the general selfefficacy scale. *Applied-Psychology-An-International-Review*, 46(1), 69-88.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher streS and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profeSion. *Creative Education*, 7, 1785-1799. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Surtees, P. G., Wainwright, NWJ., Pharoah, PDP. (2002). Psychosocial factors and sex differences in high academic attainment at Cambirdge University. *Oxford Review of Education*, 28 (1), 21-38.
- Şahin-Taşkın, Ç, Hacıömeroğlu, G. (2010a). Sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları: nicel ve nitel verilere dayalı bir inceleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 21-40.
- Şahin-Taşkın, Ç, Hacıömeroğlu, G. (2010b). Öğretmen özyeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının özyeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Tabanlı, E., Çelik, K. (2013). Öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ile öğretmen öz-yeterlilikleri arasındaki ilişki. *International Journal of Human Sciences*, 10(1), 1167-1184.
- Tabanlı, E., Çelik, K. & Korumaz, M. (2016). Profesional anxiety level of pre-service teachers in Turkish context. *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 63-73. DOI: 10.19160/e-ijer.89817
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Tschannen-Moran, M. & Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956
- Uysal, İ. ve Kösemen, S. (2013). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin genel öz-yeterlik ve epistemolojik inançlarının karşılaştırmalı incelemesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-214.
- Ülper, H.; Bağcı, H. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine dönük öz- yeterlik algıları. *Turkish Studies*, 7(2), 1115-1131.
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. ve Kızılkaya, M. F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 651-667.
- Üstün, A., Tekin, S. (2009). Amasya eğitim fakültesindeki öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından karşılaştırılması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (1), 35-47.
- Üstüner, M., Demirtaş, H., Cömert, M. ve Özer, N. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(17), 1-16.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Press.

## Extended Abstract

### Introduction

One of the most important discussions in recent years in education is teacher training and the qualifications of these teachers. Teacher competence, the issue that needs to be done to enhance the qualification has also been one of the main research areas of education administrator. With this issue discussed in recent years, It has been pointed out that discussions are needed to provide pedagogical formation training to students who are not graduates of education faculty and to be certified as teachers or, with a clearer expression, to be thought to teach.

According to Fuller (1969), occupational anxiety is gathered in two groups as anxiety about the benefits that teachers provide to own and as anxiety about the benefits they provide to students. Saban, Korkmaz and Akbaşlı (2004) reported that concerns about the teaching profession were collected in three groups as self-centred, task-centred and student-centred concerns. Self-centred anxiety can be described as anxiety about the person himself. Task-centred based anxiety also makes teacher candidates anxious to become a good teacher. Student-centred anxiety is mainly about students. Teachers think how they will meet students' mental, emotional and social needs (Saban et al., 2004). The teachers' concerns about the education of the students and the proficiency beliefs of own are an important element of the teacher education (Ashton and Webb 1986, Tschannen-Moran, Hoy, and Hoy 1998, e.g., Boz and Boz, 2010).

Studies have shown that teachers' beliefs in their personal competences affect educational activities. While teachers with high qualifications create suitable environments for the experiences of students, low-proficiency teachers weaken their cognitive abilities and beliefs in their abilities (Gibson & Dembo, 1984; Cohn & Rosmiller, 1987; Woolfolk & Hoy, 1990; Woolfolk, Rosoff & Hoy, 1990; e.g., Pajares, 1997). From this point of view, people's beliefs about themselves may be related to self-efficacy beliefs and anxiety. From the perspective of the teacher or prospective teachers, it is thought that there is a relationship between the beliefs of the teacher candidates to themselves and the anxiety they will live in fulfilling their profession. One of the important points in teacher competence is whether teacher candidates have proficiency in teaching or not. Studies have shown that teacher competency it is associated with learning outcomes, student motivation, teacher performance, and professional concerns of teachers (Gibson & Dembo, 1984; Kafkas vd., 2010; Midgley, Feldlaufer & Eccles, 1989; Riggs vd., 1994). In this study, it was aimed to determine the relationship between teacher candidates' self-efficacy beliefs and professional anxiety levels.

### Method

The purpose of this study relational screening model was used to determine the relationship between self-efficacy beliefs and occupational concerns of teacher candidates. The population of the research constitutes 1012 prospective teachers trained in the Pedagogical Formation Education Certificate Program at Pamukkale University Faculty of Education. The sample consists of 283 teacher candidates selected through random sampling from the group who attend to the teaching practice program had 2-3 weeks to complete.

The "Teacher Self-Efficacy Belief Scale" developed by Dellinger, Booett, Olivier and Ellet (2008) and adopted by Taşkın and Hacıömeroğlu (2010) in Turkish was used to determine

the self-efficacy beliefs of teacher candidates. In order to determine the level of anxiety of teacher candidates, "Pre-Service Teacher's Anxiety Scale" developed by Borich (1996) and adapted to Turkish by Saban, Korkmaz and Akbaşlı (2004) was used. In order to determine the analyzes to be carried out in the investigation, the skewness kurtosis coefficient is determined.

## **Results and Discussion**

According to the results of the research, it was concluded that teacher candidates' self-efficacy is high and their occupational anxiety are low. When the studies done on the field (Özmen, 2016; Çocuk, Yokuş ve Tanrıseven, 2015; Tabanlı ve Çelik, 2013; Tabanlı, Çelik ve Korumaz, 2016) it was seen that the results were parallel to the survey. Teacher candidates' self-efficacy perception level and professional anxiety level did not show any significant difference according to gender. Teacher candidates with low perceptions of professional knowledge have lower self-efficacy beliefs than those with higher perceptions. This difference was not significant in the positive classroom setting dimension, but significant differences were found in the other dimensions. It can be said that creating a positive classroom environment is more dependent on the teacher's personality and classroom management than on the level of professional knowledge. This may be due to the fact that the level of professional knowledge does not influence the dimension of the positive classroom environment. As self-efficacy beliefs are the basis of professional knowledge, it can be said that differentiation of self-efficacy beliefs of teacher candidates is expected result according to the level of professional knowledge level.

According to perception of professional knowledge level, anxiety levels of teacher candidates show significant difference. The level of professional anxiety increases as perceptions of professional candidates decrease their perceptions of professional knowledge. People are worried about what they think their information is inadequate. Negative relation between professional knowledge level and self-efficacy was found in research, and this relationship was supported by other studies. Saracaloğlu, Kumral ve Kanmaz (2009), found a negative relationship between teachers' perceptions of professional competence and anxiety levels. According to self-efficacy beliefs of teacher candidates, professional anxiety levels differ significantly. As self-efficacy increases, professional anxiety levels of teacher candidates decrease. As a result of correlation analysis, there was a negative relationship between self-efficacy belief levels of teacher candidates and occupational anxiety. At the same time, the stepwise regression analysis made can be said to be a significant predictor of self-efficacy occupational anxiety. In social cognitive theory (Bandura, 1986), self-sufficiency has played a central role in the formation of anxiety (Bandura, 1988). Anxiety is low if one has a high level of confidence that one can achieve the desired result (Cüceloğlu, 2007). According to all these study results and researches, it can be said that teachers' high self-efficacy beliefs reduced the levels of professional anxiety. These relationships in the literature confirm the existence of a negative relationship between self-efficacy and occupational anxiety. It is a possible result that the level of anxiety of those who have self-confidence belief, achievement belief, and who can believe that they can overcome a task is low.