

PAPER DETAILS

TITLE: Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları ile Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

AUTHORS: Sabahattin DENİZ,Canses TİCAN

PAGES: 1838-1859

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/379298>

Deniz, S., Tican, C. (2017). Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnançları İle Mesleki Kaygılarına Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (4), 1838-1859.

Geliş Tarihi: 20/03/2017

Kabul Tarihi: 13/09/2017

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETMEN ÖZ-YETERLİK İNANÇLARI İLE MESLEKİ KAYGILARINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Sabahattin DENİZ*
Canses TİCAN**

ÖZET

Bu çalışma, öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygı durumlarının, cinsiyet, mezun olunan lise türü, sosyo-ekonomik düzey ve öğretmenlik programı değişkenlerine göre incelenmesini ve öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygı durumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla çalışmaya, 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar yarısında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 4. sınıfta öğrenim gören toplam 589 öğretmen adayı katılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleki kaygı düzeyleri; cinsiyet, mezun olunan lise türleri ve devam ettikleri programlara göre anlamlı farklılık göstermektedir. Ayrıca mesleki kaygı sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşırken öz-yeterlik inancı sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öz-yeterlik inanç ve mesleki kaygı durumları arasında pozitif düşük düzeyde korelasyon olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, mesleki kaygı, öğretmen öz-yeterlik.

AN INVESTIGATION OF PRE-SERVICE TEACHERS' TEACHER SELF-EFFICACY BELIEFS AND OPINIONS FOR THEIR PROFESSIONAL ANXIETIES

ABSTRACT

The current study aims to investigate pre-service teachers' teaching self-efficacy beliefs and professional anxieties in relation to the variables of gender, the type of graduated high school, socio-economic level and the features of the teacher education program and the relationship between teaching self-efficacy beliefs and professional anxieties. To this end, the current study was conducted on 589 fourth-year pre-service teachers attending the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University in 2014-2015 academic year. The findings of the study revealed that the pre-service teachers' self-efficacy beliefs do not vary significantly depending on their gender, the type of the graduated high school and the program they are attending. Moreover, while their professional anxieties vary significantly depending on the socio-economic level, their self-efficacy beliefs do not vary significantly depending on the socio-economic level. The findings of the current study also showed that there is a positive low-level correlation between their self-efficacy beliefs and professional anxieties.

Key Words: Pre-service teacher, professional anxiety, teaching self-efficacy.

*Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sdeniz@mu.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cansestican@mu.edu.tr

1.GİRİŞ

Öz-yeterlik, gelecekteki olası durumları yönetmek için gerekli olan eylem biçimlerini organize etme ve uygulama yönünde kişinin sahip olduğu yetilere olan inancını ifade etmektedir. Öz-yeterlik inançları, insanların nasıl düşündüklerini, hissettiklerini, kendilerini nasıl motive ettiklerini ve davrandıklarını etkiler (Bandura, 2009).

Öz-yeterlik kavramıyla ilişkili en önemli kavramlardan biri öğretmen öz-yeterlik inancı kavramıdır (Ekici, 2008). Bir öğretmenin yeterlik inancı, aralarında zor ya da güdülenemeyen öğrencilerin bile bulunduğu bir sınıfta, öğrencinin katılım ve öğrenimdeki istedik davranışları gerçekleştirebilme kabiliyetlerini yargılamasıdır (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2001). Öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin kendi öğretme performanslarını başarılı olarak algıladıklarında yükselir, sonrasında ise gelecekteki performanslarında, iyi olacağı beklentisine yol açar. Öz-yeterlik inançları, öğretmenlerin performanslarını başarısız olarak gördüklerinde düşer. Bu durum gelecekteki performanslarında, başarısız olacağı beklentisini güçlendirir (Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy, 2007).

Öğretmenlerin kendi kişisel yeterliklerine olan inançları, onların özel öğretimsel aktivitelerinin yanı sıra eğitim sürecine karşı olan genel yönelimlerini de etkiler. Düşük öğretimsel yeterlik algısına sahip olanlar, öğrencileri çalıştırmak için dışsal teşviklere ya da negatif yaptırımlara başvururlar. Öğretimsel yeterliklerine dönük güçlü inanca sahip olan öğretmenler, öğrencilerin içsel ilgilerinin gelişimini ve akademik olarak öz yönlendirmelerini desteklerler. Kendi öğretimsel yeterlikleri hakkında düşük bir inanca sahip olanlar, muhtemelen öğrencilerin yeterlik algılarını ve bilişsel gelişimlerini zaafa uğratacak negatif sınıf ortamları yaratırlar (Woolfolk ve Hoy, 1990; Akt. Bandura, 2009).

Kaygı, stres, heyecan ve ruh halleri gibi fiziksel ve duygusal durumlar yeterlik inançları hakkında bilgi sağlar. İnsanlar, bir eylemi planlarken yaşadıkları duygusal durumlar tarafından güven düzeylerini arttırabilirler. Bir göreve karşı gösterilen güçlü duygusal tepkiler, elde edilecek sonucun başarılı mı yoksa başarısız mı olacağı konusunda ipuçları sunar. Yeterlilikleri hakkında negatif düşünce ve korkular yaşadıklarında, bu duygusal tepkiler öz-yeterliliği azaltabilir ve korkulan yetersiz performansın sergilenmesine neden olan ilave stres ve sıkıntıya yol açabilir (Pajares, 2002).

İnsanların kendi yeterliliklerine olan inançları, onların tehdit edici ya da zor işler ile karşılaştıklarında ne kadar fazla stres ve depresyon yaşadıklarını ve aynı zamanda onların motivasyon düzeylerini etkiler. Bu öz-yeterlik inancının duygusal belirleyicisidir. Stres kaynakları üzerine kontrol uygulama ile ilgili olarak algılanan yeterlik kaygının ortaya çıkmasında önemli bir rol oynar (Bandura, 1993). Bu bağlamda, öz-yeterlik inancını etkileyen durumlardan birinin kaygı olduğu söylenebilir. Baltaş ve Baltaş'a (2000) göre, kaynağı belirsiz korkuya kaygı denir. Morgan'a (2006) göre, kaygı sorunun ne olduğunu bilmeksizin duyduğumuz, belli belirsiz bir korkudur.

Genel olarak olumsuz duyguların yaşandığı durumlar kaygının ortaya çıkmasına sebep olur (Baltaş ve Baltaş, 2000). Gelecekte ne olacağını bilememek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir (Cüceloğlu, 1999). Türkiye'de öğretmen adayları, öğretmen olabilmek için Kamu Personel Seçme Sınavına (KPSS) girmek zorundadır. Özellikle bazı branşlarda atanan öğretmen sayısı çok azdır. Bu nedenle, her geçen yıl atama bekleyen öğretmen sayısı artmaktadır. Atanmaları için gereken puanlar yükselmektedir. Öğretmen adaylarının bir kısmı atanabilmek için, özel etüt merkezlerine

gitmektedirler. 2016 yılında yayınlanan, “Sözleşmeli Öğretmen İstihdamına İlişkin Yönetmelik” ile öğretmen atamasında KPSS’ye ek olarak sözlü sınav uygulaması getirilmiştir. Gelecekte ne olacaklarını bilememeleri, işsiz kalabilme ihtimali gibi belirsizlikler, öğretmen adaylarının kaygı yaşamasına sebep olmaktadır.

Fuller’e (1969) göre, öğretmenlerin kaygıları, kendilerine sağladıkları fayda hakkında ve öğrencilerine sağladıkları fayda hakkında kaygı olarak ikiye ayrılarak sınıflandırılabilir (Akt. Fuller, Parsons ve Watkins, 1974). Mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler, sınıf kontrolü, kendi alan yeterlilikleri, öğretimi gerçekleştirdikleri durumlar, üstleri ve öğrencileri tarafından değerlendirilmeleri ve kendilerinin yapmış oldukları öğrenci değerlendirmeleri hakkında kaygı duymaktadırlar (Fuller, 1969). Fuller, Parsons ve Watkins’e (1974) göre, mesleğe yeni başlamış olan öğretmenler öğrencilerin rahatlarından, yeterliliklerinden ya da başarılarından ziyade kendi rahatları, yeterlilikleri ve başarıları hakkında kaygı duymaktadırlar. Öğretmen adayları ile yapılan grup danışma seansları ve bireysel görüşmeler, onların problemleri ve tatmin olma durumları ile ilgili yapılmış olan anket çalışmaları, onların en fazla kaygı duydukları şeylerin sınıfı kontrol edebilme yetileri, alan bilgileri, yöneticilerinin onları değerlendirmesi, çalışma şartları ve öğrenciler tarafından sevilme olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmen adayları tarafından çok daha az bahsedilen kaygı, öğrenci gereksinimleri ve öğrenci kazanımları ile ilgili kaygı olmuştur.

Öz-yeterlik ve mesleki kaygı arasındaki ilişkiyi inceleyen birkaç araştırma yapılmıştır (Dadandı, Kalyon ve Yazıcı, 2016; Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir, 2010; Yıldırım, 2011). Türkiye’de öğretmen adaylarının öz-yeterlik inancı ve mesleki kaygısını inceleyen az araştırma bulgusu bulunmaktadır. Bu nedenle alana katkı getirmesi hedeflenmektedir.

Bu araştırmanın amacı, (1) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeylerinin, cinsiyet, mezun olunan lise türü, sosyo-ekonomik düzey ve öğretmenlik programlarına göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını (2) öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırmaların benimsendiği bu çalışmada, ilişkisel tarama ve nedensel karşılaştırma desenlerine uygun bir model kullanılmıştır. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2005). Nedensel karşılaştırma ise ortaya çıkmış var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencileri; örneklemi ise olasılıksız örnekleme (ihtimali olmayan) yönteminden “amaçlı örnekleme” göre 4. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Mesleki kaygı ölçeği ile öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeği sosyal bilgiler, Türkçe, sınıf, okul öncesi, fen bilgisi,

müzik, resim, İngilizce, rehberlik ve psikolojik danışmanlık, Almanca öğretmenliği programına devam eden 589 öğretmen adayına uygulanmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, Mesleki Kaygı Ölçeği ve Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği ile elde edilmiştir. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının sosyo-demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır.

1. Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Ölçeği:

Araştırmada, Dellinger, Bobbett, Olivier ve Ellet (2008) tarafından geliştirilen, Taşkın ve Hacıömeroğlu (2010) tarafından uyarlanan öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeği, kullanılmıştır. Faktör analizi sonucunda 29 maddeli ölçeğin 5 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, ölçeğin tümü ve faktörlerine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı 0.95 olarak belirlenmiştir. Test tekrar-test güvenirlik çalışması kapsamında 85 öğretmen adayına bir ay ara ile uygulanan ölçeğin Pearson korelasyon katsayısı $r = 0.71$ ve $p = 0.001$ olarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan birinci faktör, “*planlama ve öğrenmeyi geliştirme (PÖG)*”; ikinci faktör, “*olumlu sınıf ortamı oluşturma (OSOO)*”; üçüncü faktör, “*etkili öğrenme-öğretme süreci (EÖÖS)*”; dördüncü faktör, “*bireysel farklılıklar (BF)*”; beşinci faktör, “*akademik gelişim (AG)*” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin derecelendirilmesi, “*inanmıyorum (1)*, *biraz inanıyorum (2)*, *inanıyorum (3)*, *kesinlikle inanıyorum (4)*” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 29, en yüksek puan 116 olup, yüksek puanlar öğrencilerin öz-yeterlik inançlarının daha yüksek olduğunu göstermektedir. (Taşkın ve Hacıömeroğlu, 2010). Araştırmamızda ölçeğin alt boyutlarında ise Cronbach Alfa katsayısı, *planlama ve öğrenmeyi geliştirme* ($\alpha = 0,93$), *olumlu sınıf ortamı oluşturma* ($\alpha = 0,93$), *öğrenme-öğretme süreci* ($\alpha = 0,93$), *bireysel farklılıklar* ($\alpha = 0,94$) ve *akademik gelişim* ($\alpha = 0,95$) olarak bulunmuştur.

2. Öğretmen Adaylarına Yönelik Mesleki Kaygı Ölçeği: Mesleki kaygı ölçeği, Cabı ve Yalçınalp (2013) tarafından geliştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda toplam 45 maddeyi içeren ölçeğin sekiz faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür. Birinci faktör, “*görev merkezli kaygı (GMK)*”; ikinci faktör, “*ekonomik/sosyal merkezli kaygı (ESMK)*”; üçüncü faktör, “*öğrenci/iletişim merkezli kaygı (ÖİMK)*”; dördüncü faktör, “*meslektaş ve veli merkezli kaygı (MVMK)*”; beşinci faktör, “*kişisel gelişim merkezli kaygı (KGMK)*”; altıncı faktör, “*atanma merkezli kaygı (AMK)*”; yedinci faktör, “*uyum merkezli kaygı (UMK)*” ve sekizinci faktör; “*okul yönetimi merkezli kaygı (OYMK)*” olarak isimlendirilmiştir. Faktörlerin düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonları 0.23 ile 0.73 arasında, Cronbach Alfa katsayıları ise 0.94 ile 0.67 arasında değişmektedir. Ölçeğin derecelendirilmesi, “*çok kaygılanıyorum (1)*, *oldukça kaygılanıyorum (2)*, *kısmen kaygılanıyorum (3)*, *çok az kaygılanıyorum (4)*, *kaygılanmıyorum (5)*” şeklindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 45, en yüksek puan 225 olup, yüksek puanlar öğrencilerin mesleğe yönelik kaygılarının daha az olduğunu göstermektedir (Cabı ve Yalçınalp, 2013). Araştırmamızda ölçeğin alt boyutlarında ise Cronbach Alfa katsayısı, *görev merkezli kaygı* ($\alpha = 0,84$), *ekonomik/sosyal merkezli kaygı* ($\alpha = 0,85$), *meslektaş ve veli merkezli kaygı* ($\alpha = 0,85$), *öğrenci/iletişim merkezli kaygı* ($\alpha = 0,85$), *kişisel gelişim merkezli kaygı* ($\alpha = 0,85$), *atanma merkezli kaygı* ($\alpha = 0,86$), *uyum merkezli*

kaygı ($\alpha=0,89$), okul yönetimi merkezli kaygı ($\alpha=0,86$) olarak bulunmuştur. Ölçekler bu araştırmada 2014–2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde uygulanmıştır.

3. Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacı tarafından geliştirilen bu formda, mezun olunan lise türü, sosyo-ekonomik düzey, cinsiyet, öğretmenlik programına ilişkin sorular yer almaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Nicel verileri elde etmek için mesleki kaygı ölçeği, öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinden elde edilen veriler çözümlenmiştir. Verilerin analizi bilgisayar paket programı yardımıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılımı ve homojen olmasına tek örneklem kolmogorov-smirnov testi ve levene testi ile bakılmıştır. Araştırmada iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız t testi uygulanmıştır. İki gruplu karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için duncan testi kullanılmıştır. Normallik varsayımının karşılanmadığı durumlarda alternatif testler olarak önerilen ilişkisiz iki örneklem için mann whitney u testi, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test etmek için kruskal wallis h testi kullanılmıştır. Ayrıca iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını bulmak için pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2007).

3. BULGULAR

Birinci alt probleme ait bulgular: Öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre t Testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	Levene Testi		t Testi	
						F	p	t	p
Öğrenci /İletişim Merkezli Kaygı	Kadın	366	3,612	1,02	586	0,150	0,699	2,932	0,00
	Erkek	222	3,866	1,00					
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Kadın	366	3,830	0,94	586	0,125	0,724	2,217	0,02
	Erkek	222	4,004	0,88					
Uyum Merkezli Kaygı	Kadın	366	3,430	1,12	586	0,386	0,534	2,974	0,00
	Erkek	222	3,714	1,11					

p<0.05

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının cinsiyet değişkenine göre, “öğrenci/iletişim merkezli kaygı” (Erkek, $\bar{X}=3,86$; Kadın, $\bar{X}=3,61$), “meslektaş ve veli merkezli kaygı” (Erkek, $\bar{X}=4,00$; Kadın,

$\bar{X}=3,83$), “uyum merkezli kaygı” (Erkek, $\bar{X}=3,71$; Kadın, $\bar{X}= 3,43$) alt boyutunda, erkek öğretmen adaylarının kaygılarının daha düşük olduğu söylenebilir [$t(586)= -2,932$, $p<0.05$]. Mesleki kaygının diğer alt boyutlarında ve öz-yeterlik inanç algısı alt boyutlarında, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak “*atanma merkezli kaygı*”, “*akademik gelişim*” ve “*olumlu sınıf ortamı oluşturma*” alt boyutlarına ilişkin puanlar ile öğretmen adaylarının cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı ise mann whitney-u testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç ve Mesleki Kaygı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	M.W.U	p
Olumlu Sınıf Ortamı	Kadın	366	305,15	111686,50	36726,500	0,04
	Erkek	222	276,93	61479,50		
Oluşturma						
Akademik Gelişim	Kadın	366	310,48	113636,50	34776,500	0,00
	Erkek	222	268,15	59529,50		
Atanma Merkezli Kaygı	Kadın	366	259,60	95014,50	27853,500	0,00
	Erkek	222	352,03	78151,50		

$p<0.05$

Tablo 2’ye bakıldığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç algılarının cinsiyet değişkenine göre, “*olumlu sınıf ortamı oluşturma*”, “*akademik gelişim*” alt boyutunda, anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Olumlu sınıf ortamı oluşturmada kadın öğretmen adaylarının (SO=305,15), erkeklerden (SO=276,93) daha yüksek oldukları; akademik gelişim yönünden de kadın öğretmen adaylarının (SO=310,48), erkeklerden (SO=268,15) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının cinsiyet değişkenine göre, “*atanma merkezli kaygı*” alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Erkek öğretmen adaylarının mesleğe atanmaya yönelik kaygı durumlarının (SO=352,03) kadın öğretmen adaylarından (SO=259,60) daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç ve mesleki kaygı puanlarının mezun olunan lise türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç ve Mesleki Kaygı Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Planlama ve Öğrenmeyi Geliştirme	Gruplarasası	5,422	10	0,542	2,020	0,02
	Gruplariçi	155,161	578	0,268		
	Toplam	160,583	588			
Etkili Öğrenme-Öğretme Süreci	Gruplarasası	6,721	10	0,672	2,799	0,00
	Gruplariçi	138,776	578	0,240		
	Toplam	145,497	588			
Akademik Gelişim	Gruplarasası	12,344	10	1,234	3,412	0,00
	Gruplariçi	209,134	578	0,362		
	Toplam	221,478	588			
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	Gruplarasası	19,872	10	1,987	1,942	0,03
	Gruplariçi	591,457	578	1,023		
	Toplam	611,329	588			
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Gruplarasası	18,365	10	1,837	2,192	0,01
	Gruplariçi	484,314	578	0,838		
	Toplam	502,679	588			

p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç algısının lise türü değişkenine göre, “*planlama ve öğrenmeyi geliştirme*”, “*etkili öğrenme-öğretme süreci*”, “*akademik gelişim*” alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının lise türü değişkenine göre, “*ekonomik/sosyal merkezli kaygı*”, “*meslektaş ve veli merkezli kaygı*” alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Gruplarasası farkın kaynağını bulmak için duncan testi uygulanmıştır.

Duncan testinin sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının mezun olunan lise türlerine göre öz-yeterlik inanç algıları yönünden, Anadolu öğretmen lisesi mezunları ($\bar{X}=3.16$) ve diğer lise mezunları ($\bar{X}=3.18$) kendilerini Anadolu lisesi mezunlarından ($\bar{X}=3.42$) “*etkili öğrenme-öğretme süreci hazırlama*” bakımından daha yetersiz görmektedirler. “*Akademik gelişim*” alt boyutunda diğer lise mezunları kendilerini ($\bar{X}=2.87$), güzel sanatlar lisesi mezunlarından ($\bar{X}=3.47$) daha yetersiz görürken; Anadolu öğretmen lisesi ($\bar{X}=3.16$), mesleki ve teknik lise ($\bar{X}=3.36$), Anadolu lisesi ($\bar{X}=3.33$) ve lise mezunları ($\bar{X}=3.28$), kendilerini diğer lise mezunlarından daha yeterli; güzel sanatlar lisesi ($\bar{X}=3.47$) mezunlarından ise daha az akademik gelişim gösterdikleri algısına sahiptirler. “*Planlama ve öğrenmeyi geliştirme*” alt boyutunda ise liseler arasında fark ortadan kalkmaktadır. Öğretmen adaylarının mezun olunan lise türlerine göre mesleki kaygı yönünden güzel sanatlar lisesi mezunları kendilerini ($\bar{X}=2.73$), “*ekonomik/sosyal merkezli kaygı*” düzeyinde lise mezunlarından ($\bar{X}=3.44$) daha yüksek düzeyde kaygılı olarak görmektedirler. “*Meslektaş ve veli merkezli kaygı*” alt boyutunda ise lise türleri arasında fark yoktur.

“Öğrenci iletişim merkezli” ve “uyum merkezli kaygı” alt boyutu ile “olumlu sınıf ortamı oluşturma” öz-yeterlik inanç algıları alt boyutunda öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik test olan kruskal wallis h analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç Puanlarının Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Lise	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Olumlu Sınıf Ortamı	Lise (A)	275	304,99	5	14.397	0,01	E-A
	A. L. (B)	187	301,41				E-B
Oluşturma	A.Ö.L. (C)	39	213,60				E-C
	G.S.L. (D)	29	297,48				E-D
	M.T.L. (E)	32	319,67				E-F
	Diğer lise (F)	27	234,52				

p<0.05

Tablo 4’e bakıldığında, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç algılarının mezun olunan lise türü değişkenine göre “olumlu sınıf ortamı oluşturma” alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığını göstermektedir [$X^2 (5)=14.397$, $p<0.05$]. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, meslek lisesi mezunlarının (SO=319,67) “olumlu sınıf ortamı oluşturma” öz-yeterlik inançlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Lise (SO=304,99), Anadolu lisesi (SO=301,41), güzel sanatlar lisesi (SO= 297,48), diğer lise (SO=234,52) türleri ve Anadolu öğretmen lisesi (SO=213,60) sırasıyla birbirlerini izlemektedir. “Öğrenci iletişim merkezli” ve “uyum merkezli kaygı” da bir fark bulunmamıştır. Gruplararası fark için mann whitney u testi kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının mesleki kaygı puanlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Sosyo-Ekonomik Düzey Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	Gruplararası	8,551	2	4,275	4,156	0,01
	Gruplarıçi	602,778	586	1,029		
	Toplam	611,329	588			
Atanma Merkezli Kaygı	Gruplararası	37,480	2	18,740	14,920	0,00
	Gruplarıçi	736,028	586	1,256		
	Toplam	773,508	588			

p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre, “ekonomik/sosyal merkezli kaygı” [$F(2-586)=4,156$, $p<0.05$], “atanma merkezli kaygı” [$F(2-586)=14,92$, $p<0.05$] alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı saptanmıştır. Öz-yeterlik inanç algı düzeylerinde bir farklılık görülmemektedir. Gruplararası farkın kaynağını bulmak için duncan testi uygulanmıştır.

Tablo 5’te görüldüğü gibi “*ekonomik/sosyal merkezli kaygı*” ve “*atanma merkezli kaygı*” alt boyutuna ilişkin puanlar ile öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Öğretmen adaylarının ekonomik/sosyal merkezli kaygılarının, düşük (n=49) ekonomik/sosyal merkezli yapıda ($\bar{X}=3,82$), orta (n=513) ekonomik/sosyal merkezli yapıda ($\bar{X}=3,35$), yüksek (n=27) ekonomik/sosyal merkezli yapıda ($\bar{X}=3,11$) olduğu görülmektedir. Bu durum ekonomik/sosyal merkezli kaygıları düşük olanların daha az kaygı yüklü olduklarını; ekonomik ve sosyal merkezli kaygıları yükseldikçe kaygısında yükseldiğini yansıtmaktadır. Öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygıları ise düşük sosyo-ekonomik ($\bar{X}=3,69$); orta sosyo-ekonomik ($\bar{X}=2,49$), yüksek sosyo-ekonomik ($\bar{X}=2,43$) olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe gelecekte öğretmenlik mesleğine atanmaya yönelik kaygılarının azaldığı anlaşılmaktadır. Sosyo-ekonomik düzey yükseldikçe mesleğe atanma kaygıları yükselmektedir.

Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç ve mesleki kaygı puanlarının öğretmenlik programı değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı anova testi ile incelenmiştir. Bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç ve Mesleki Kaygı Puanlarının Öğretmenlik Programı Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ekonomik/Sosyal Merkezli Kaygı	Gruplararası	25,224	9	2,803	2,769	0,00
	Gruplariçi	586,105	579	1,012		
	Toplam	611,329	588			
Öğrenci/İletişim Merkezli Kaygı	Gruplararası	18,659	9	2,073	2,009	0,03
	Gruplariçi	597,391	579	1,032		
	Toplam	616,050	588			
Atanma Merkezli Kaygı	Gruplararası	24,606	9	2,743	2,114	0,02
	Gruplariçi	748,902	579	1,293		
	Toplam	773,508	588			
Uyum Merkezli Kaygı	Gruplararası	31,130	9	3,459	2,787	0,00
	Gruplariçi	718,668	579	1,241		
	Toplam	749,799	588			
Okul Yönetimi Merkezli Kaygı	Gruplararası	23,557	9	2,617	2,014	0,03
	Gruplariçi	752,535	579	1,300		
	Toplam	776,092	588			
Akademik Gelişim	Gruplararası	6,489	9	,0721	1,942	0,04
	Gruplariçi	214,989	579	,0371		
	Toplam	221,478	588			
Bireysel Farklılıklar	Gruplararası	6,452	9	,717	2,396	0,01
	Gruplariçi	173,219	579	,299		
	Toplam	179,672	588			

p<0.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının öğretmenlik programı değişkenine göre, “ekonomik/sosyal merkezli kaygı”, “öğrenci/iletişim merkezli kaygı”, “atanma merkezli kaygı”, “uyum merkezli kaygı”,

“okul yönetimi merkezli kaygı”, “akademik gelişim”, “bireysel farklılıklar” alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Gruplararası farkın kaynağını bulmak için duncan testi uygulanmıştır.

Duncan testinin sonuçlarına göre, “*akademik gelişim*” yönünden İngilizce öğretmenliği programı öğretmen adaylarının ($\bar{X}=3,03$), psikolojik danışma ve rehberlik ($\bar{X}=3,40$), Türkçe ($\bar{X}=3,42$) ve müzik öğretmenliği programı öğretmen adaylarından ($\bar{X}=3,43$) daha az öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. “*Bireysel farklılıklar*” yönünden Türkçe öğretmenliği programı öğretmen adayları ($\bar{X}=3,37$), İngilizce öğretmenliği programı öğretmen adaylarından ($\bar{X}=2,93$) daha yüksek öz-yeterlik inancına sahip olduklarını belirtmişlerdir. Diğer alanlar arasında bir farklılık görülmemektedir. Öğretmen adaylarının devam ettikleri öğretmenlik programlarına göre resim öğretmenliği ($\bar{X}=2,79$) ve müzik öğretmenliği adayları “*ekonomik/sosyal merkezli kaygıları*” ($\bar{X}=2,87$); Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=3,48$), sınıf öğretmenliği ($\bar{X}=3,58$) ve fen bilgisi öğretmenliği adaylarından daha çok yaşadıkları anlaşılmaktadır. Müzik öğretmenliği adayları ($\bar{X}=3,20$), “*öğrenci/iletişim merkezli kaygı*” Türkçe öğretmenliği ($\bar{X}=3,72$), okul öncesi öğretmenliği ($\bar{X}=3,78$), resim öğretmenliği, ($\bar{X}=3,88$), İngilizce öğretmenliği ($\bar{X}=3,92$) ve sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarından ($\bar{X}=3,93$) daha çok yaşadıklarını belirtmektedirler.

“*Atanma merkezli kaygı*” yönünden müzik öğretmenliği programı öğretmen adayları ($\bar{X}=1,86$), Almanca programı öğretmen adaylarından ($\bar{X}=3,00$) daha yüksek kaygı yüklediklerini belirtmektedirler. “*Uyum merkezli kaygı*” yönünden ise müzik öğretmenliği programı öğretmen adayları ($\bar{X}=3,02$), resim öğretmenliği programı öğretmen adaylarından ($\bar{X}=3,08$) daha yüksek kaygı yaşamaktadırlar. “*Okul yönetimi merkezli kaygıda*” ise psikolojik danışma ve rehberlik programı öğretmen adayları ($\bar{X}=3,35$), sosyal bilgiler öğretmenliği programı öğretmen adaylarından ($\bar{X}=4,00$) daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıklarını ifade etmektedirler. Mesleki kaygı durumu alt boyutu olan “*meslektaş ve veli merkezli kaygı*” ile “*olumlu sınıf ortamı oluşturma*” öz-yeterlik inanç algıları alt boyutunda öğretmen adaylarının öğretmenlik programına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için non-parametrik test olan kruskal wallis h analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmen Adaylarının Mesleki Kaygı Puanlarının Öğretmenlik Programı Değişkenine Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

Boyut	Öğretmenlik programı	N	Sıra Ort.	Sd	X ²	p	Fark
Meslektaş ve Veli Merkezli Kaygı	Fen bilgisi (A)	40	299,36	9	23,235	0,00	İ-C
	Resim (B)	19	286,18				İ-I
	İngilizce (C)	34	332,49				İ-A
	Sınıf (D)	121	259,27				İ-B
	PDR (E)	70	260,04				İ-F
	Okul öncesi (F)	72	282,78				İ-H
	Müzik (G)	24	254,42				İ-D
	Almanca (H)	19	278,24				İ-G
	Türkçe (I)	84	325,89				
	Sosyal bilgiler (İ)	106	342,80				

Tablo 7'ye bakıldığında, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının bölüm değişkenine göre, “meslektaş ve veli merkezli kaygı” alt boyutunda anlamlı bir biçimde farklılaştığı belirlenmiştir. Grupların sıra ortalamaları dikkate alındığında, sosyal bilgiler öğretmenliği (SO=342,80) ile müzik öğretmenliği (SO=254,42) arasında fark olduğu belirlenmiştir. “Meslektaş ve veli merkezli kaygı” en az sosyal bilgiler öğretmenliği adaylarının, en çok ise müzik öğretmenliği adaylarının yaşadıkları söylenebilir. Öz-yeterlik inancı algısı “olumlu sınıf ortamı oluşturma” alt boyutunda öğretmenlik programlarında farklılık görülmemektedir.

İkinci alt probleme ait bulgular: Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inanç ile mesleki kaygı puanları arasındaki ilişki düzeyini belirlemek için yapılan korelasyon analizi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmen Adaylarının Öğretmen Öz-Yeterlik İnanç ile Mesleki Kaygı Puanlarının Korelasyonları

Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1.PÖG	1														
2.OSOO	.80**	1													
3.EÖÖS	.76**	.82**	1												
4.BF	.71**	.68**	.69**	1											
5.AG	.65**	.69**	.69**	.62**	1										
6.ToplamÖY	.92*	.92**	.91**	.81**	.79**	1									
7.GMK	.30**	.33**	.30**	.26**	.23**	.32**	1								
8.ESMK	.14**	.16**	.13**	.12**	.10*	.15**	.51**	1							
9.ÖİMK	.23**	.25**	.22**	.16**	.14**	.23**	.78**	.46**	1						
10.MVMK	.24**	.27**	.27**	.24**	.21**	.28**	.71**	.49**	.60**	1					
11.KGMK	.27**	.27**	.24**	.22**	.18**	.27**	.71**	.59**	.61**	.62**	1				
12.AMK	-.00	-.01	-.03	.00	-.01	-.01	.22**	.33**	.21**	.23**	.26**	1			
13.UMK	.13**	.13**	.11**	.10*	.08*	.12**	.43**	.67**	.39**	.44**	.48**	.37**	1		
14.OYMK	.15**	.18**	.17**	.14**	.14**	.18**	.56**	.42**	.51**	.74**	.47**	.20**	.34**	1	
15.ToplamMK	.27**	.29**	.26**	.23**	.20**	.29**	.90**	.75**	.81**	.79**	.81**	.41**	.65**	.66**	1

*p<0.05, **p<0.01

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygı puanları arasındaki korelasyona göre, öğretmen adaylarının öz-yeterlik ölçeğinden aldıkları toplam puanlar ile mesleki kaygı ölçeğinden aldıkları toplam puanlar arasında pozitif yönde, düşük düzeyde bir korelasyon ($r=.29$) olduğu görülmektedir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Öğretmen adaylarının öz-yeterlik inanç algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Kadın öğretmen adaylarının “olumlu sınıf ortamı oluşturma” ve “akademik gelişim” algıları, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen bulgu, kadın öğretmen adaylarının erkeklerden farklı olarak sınıf ortamlarını daha etkili oluşturma eğilimleri, disiplinli akademik gelişim anlayışları, istekli olmaları, mesleği daha çok benimsemeleri ve kendilerini daha yetkin görmeleri gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Aypay’ın (2010) araştırmasında ise erkek öğretmen adaylarının genel öz-yeterliklerinin kadınlara oranla daha yüksek olduğu bulunmuştur. Kan’ın (2007) öğretmen adayları üzerinde yaptığı çalışmada ise öz-yeterlik cinsiyete göre bir farklılık göstermemiştir. Bu araştırmaların, bizim araştırmamızda elde edilen bulguları desteklemediği görülmektedir.

Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının “*öğrenci/iletişim merkezli kaygı*”, “*meslektaş ve veli merkezli kaygı*”, “*uyum merkezli kaygı*” ve “*atanma merkezli kaygı*” düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek çıkmıştır. Kadın öğretmen adaylarının “*öğrenci/iletişim merkezli kaygı*”, “*meslektaş ve veli merkezli kaygı*”, “*uyum merkezli kaygı*” ve “*atanma merkezli kaygı*” yönlerinden daha kaygılı olduğu söylenebilir. Kadın öğretmen adaylarının “*öğretmenlik uygulaması*” gibi bir dersi alarak okul ortamında deneyimler kazanmalarına rağmen öğrencilerle iletişim sorunu yaşamaları, öğretmenlerle ve velilerle ilgili toplantıları izlemeleri ve uyum problemleri odaklı kaygı yaşamaları, onların sosyo-kültürel geçmişleri ile ilişkili olmasından ve okul ortamlarındaki olumsuz modellerin yansımaları ile açıklanabilir.

Ayrıca kadın öğretmen adaylarının, atanma kaygısı yaşamalarını etkileyen çok yönlü faktörlerin olduğu düşünülürse Türkiye koşullarında gerçekleştirilen KPSS’den geçmeleri, mesleki kaygı yönlerini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca, farklı mesleklerle geçişlerin, özellikle de eğitim fakültesi mezunlarında yaşanması da söylenebilir. Erkek öğretmen adaylarının iş beklentilerini, çok yönlü seçeneklerle desteklemeleri kaygıyı daha düşük yaşamalarına yardımcı olmaktadır. Gümrükçü Bilgici ve Deniz (2016) okul öncesi kadın öğretmen adaylarının atanma merkezli kaygılarının yüksek olduğunu ve sebebinin üniversite eğitimleri süresince derslerde daha aktif olmalarından kaynaklandığını belirtmektedir. Ngidi ve Sibaya’ne (2003) göre, kadın öğretmen adaylarının sınıfı kontrol etmede, erkeklerin de uygulamalı çalışmalarda kaygı yaşadıkları elde edilmiştir. Türkiye koşullarında kadınların öncelikli olarak tercih ettikleri öğretmenlik mesleği, mesleğe atanma koşullarındaki süreç ele alındığında kaygı yaşamaları doğal bir hal kazanmaktadır. Erkek öğretmen adaylarının kendilerini daha rahat hissettikleri söylenebilir. Elde edilen bulgularımızı destekler araştırmalarda, Akgün, Gönen ve Aydın (2007); Basco ve Olea (2013), üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmalarında kadın öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin, erkek öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır.

Elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının mezun olunan lise türüne göre Anadolu Lisesi mezunlarının “*etkili öğrenme-öğretme süreci*” hazırlama konusunda Anadolu öğretmen lisesi ve diğer lise mezunlarından daha üst düzeyde öz-yeterlik inancına sahip oldukları görülmektedir. Saracaloğlu, Yenice ve Özden’in (2013) fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenliği öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmada, mezun olunan lise türlerinin öz-yeterlik inancı üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Boz ve Boz (2010) yaptığı bir çalışmada, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında bir ilişki olduğunu bulmuştur. Okul ortamında etkili öğrenme ve öğretme sürecine katılıp/katılmama isteği, öğretmen adaylarının kendi alanlarında mesleki kaygılar duymaları ile ilişkilendirilebilir. Smith, Corkery, Buckley ve Calvert (2013) öğretmen adaylarının ihtiyaç duydukları eğitimlerinde boşluklarla karşılaştıklarını ancak ne yapacakları yönünde bilgi sahibi olmadıklarını, bunun sonucunda ise mesleklerini uygulamada kaygı yaratıcı bir durum olarak yaşadıklarını belirtmektedirler. Bu durum öğretmenlik alanlarının programları incelendiğinde “uygulama” ağırlıklı derslerin ağırlıklı olup olmaması ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Anadolu Lisesi mezunu öğretmen adaylarının kendilerini daha pratik görmeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Oysa diğer lise programlarından mezun olan öğretmen adaylarının da bu tür yetkinliklere sahip olmalarını gerektirmektedir. Berg ve Smith’e (2014) göre, öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini ve uygulamadaki

yansımalarını sorgulayarak sunmaları öğretmen eğitimi programlarına, kaygı olarak yansımaktadır.

“Akademik gelişim” yönünden ise güzel sanatlar lisesi mezunları, diğer lise mezunlarından daha nitelikli olduklarını belirtmektedirler. Güzel sanatlar eğitimi çok yönlü eğitsel çalışmaları zorunlu kılmaktadır. Ayrıca ders dışı etkinlikleri ve zaman yönetimini daha çok kullanmayı gerektirmektedir. Bu anlayış, akademik gelişmelerinde daha istekli ve verimli olmalarını desteklemektedir. “Olumlu sınıf ortamı oluşturma” konusunda ise meslek lisesi mezunları Anadolu lisesi mezunlarından daha etkili olduklarını belirtmektedirler. Özellikle meslek lisesi mezunlarının mesleki eğitimde ön koşul becerilerle donanımlı olarak öğretmenlik alanını tercih etmeleri sınıf ortamlarında daha kolay ve etkileşimli tasarımlar oluşturmalarına yardımcı olduğu şeklinde yorumlanabilir. “Planlama ve öğrenmeyi geliştirme” yönünden mezun olunan lise türleri arasında farklılık görülmemektedir.

Öğretmen adaylarının “ekonomik/sosyal merkezli kaygı”, “meslektaş ve veli merkezli kaygı”, “öğrenci iletişim merkezli kaygı” ve “uyum merkezli kaygı” düzeylerinin mezun olunan lise türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği bulunmuştur. Güzel sanatlar lisesi mezunları, lise mezunlarından “ekonomik/sosyal merkezli kaygı” da daha yüksek düzeyde kaygı yaşamaktadırlar. Bunun nedeni güzel sanatlar lisesi mezunlarının sanatsal etkinlik çalışmalarına daha çok katılmalarından ve zaman-ekonomi bağlamında problemlerle karşılaşmaları olabilir. “Öğrenci iletişim merkezli kaygı”, “uyum merkezli kaygı”, “meslektaş ve veli merkezli kaygı” düzeylerine ilişkin mezun olunan diğer lise türlerinde farklılık görülmemektedir.

Elde edilen bulgulara, öğretmen adaylarının mesleki kaygı durumlarının sosyo-ekonomik düzey değişkenine göre, “ekonomik/sosyal merkezli kaygı” ve “atanma merkezli kaygı” da anlamlı bir biçimde farklılık ortaya koymuştur. Öğretmen adaylarının sosyo-ekonomik düzeyleri düştükçe kaygı düzeyleri düşmektedir. Özellikle ekonomik sosyal merkezli kaygı ve atanma merkezli kaygı öne çıkmaktadır. Deveci, Çalmaz ve Açık (2012); Gül Akmaz ve Ceyhan (2009) ekonomik durumu düşük düzeyde olan üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin ekonomik durumu yüksek düzeyde olanlara göre daha fazla olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlik alanını tercih eden öğrencilerin daha çok orta ve düşük sosyal-ekonomik düzeye sahip aile çocuklarının tercih ettikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının üniversiteyi tamamladıktan sonra öğretmenlik mesleğine geçmelerinin gecikmesi ve ekonomik bağımsızlıklarını kazanamamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Karaçanta ve Koç’a (2015) göre, öğretmen adaylarında sosyo-ekonomik düzey arttıkça kaygı düzeyi azalmaktadır. Sosyo-ekonomik bağlamda öz-yeterlik inançlarında bir farklılık görülmemektedir. Yani öğretmenlik mesleğini yapabileceklerine yönelik kendilerine güvenleri sosyo-ekonomik düzeylerine göre farklılaşmamaktadır.

Elde edilen bulgulara, öğretmen adayları devam ettikleri programlara göre “akademik gelişim” ve “bireysel farklılıklar” yönünden anlamlı bir farklılık göstermektedirler. “Akademik gelişim” yönünden İngilizce programı öğretmen adaylarının diğer programların öğretmen adaylarından daha fazla ihtiyaç hissettikleri görülmektedir. Merç (2015) yabancı dil öğretmen adayları üzerinde yaptığı bir araştırmada, öğretmen adaylarının öğretim süreci ile ilgili kaygılarının azaltılması için daha çok pratik, geribildirim, kendini geliştirme stratejileri ve kaygılarla ilgilenerek çözülebileceğini

vurgulamaktadır. İngilizce programındaki seçmeli ders programlarının güncelleştirilerek yeni ders programları oluşturularak akademik gelişim ve özgüven sağlanabilir. Ayrıca öğrenci değişim programlarıyla bu süreç desteklenebilir. Müzik eğitimi programı öğretmen adayları akademik gelişimde kendilerinin daha yeterli olduklarına inanmaktadırlar. Bunun nedeni, genellikle bu bölümdeki öğrencilerin genel ve özel yetenek sınavları ile alınmaları ve bireysel ağırlıklı ders uygulamaları olarak belirtilebilir.

“Bireysel farklılıklar” yönünden ise Türkçe programı öğretmen adayları, İngilizce programı öğretmen adaylarından daha nitelikli olduklarına inanmaktadırlar. Türkçe programı öğretmen adaylarının alan bilgisinin yanında mesleki beceriler yönünden ön plana çıktığı söylenebilir. Türkçe programının kapsamında Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanı, destekli derslerin yer alması ve kendi alanlarında daha çok sosyo-kültürel (tiyatro, şiir dinletisi, drama uygulamaları vb.) etkinliklere katılmaları gösterilebilir.

Liaw (2009) öğretmen adaylarının yüksek öz-yeterlik inançlarının, motivasyonel davranışlarını olumlu yönde etkilediğini ileri sürmektedir. Kan (2007) genel olarak öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının yüksek olduğunu belirtmektedir. Araştırmamızı desteklemeyen çalışmalarda bulunmaktadır. Güngör ve Yaylı (2012) yabancı dil öğretmen adaylarının kendi öz-yeterlik algılarını yeterli gördüklerini vurgulamaktadır. Öğretmen adaylarının bireysel farklılıkları, çok yönlü akademik, kişisel ve sosyal gelişme ile desteklenerek anlamlı bir hale getirilebilir. Öz-yeterlik inançları güçlü öğretmen adayları yetiştirmek, öğretmen yetiştirme programlarının güncelleştirilerek teorik ve uygulama ağırlıklı etkinliklerle öğretimi tasarımıyarak tekno-pedagojik eğitimle sağlanabilir.

Elde edilen bulgularda, öğretmen adaylarının devam ettikleri programlara göre “ekonomik/sosyal merkezli kaygı”, “öğrenci/iletişim merkezli kaygı”, “atanma merkezli kaygı”, “uyum merkezli kaygı”, “okul yönetimi merkezli” kaygılarında anlamlı bir biçimde farklılık ortaya konmuştur. Resim eğitimi programı öğretmen adaylarının müzik öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve fen bilgisi programı öğretmen adaylarından daha yüksek “ekonomik/sosyal merkezli kaygı” yaşadıkları söylenebilir. Resim eğitimi programının araç-gereç kullanımı diğer alanlardan daha çok olmakta ve pahalı-tüketim malzemelerinin kullanılması da etkili olabilir. Bireysel çalışma etkinliklerini sıklıkla kullanmaları da sosyal yaşantılarını olumsuz etkilemektedir. “Öğrenci/iletişim merkezli kaygı” durumunu ise müzik eğitimi programı öğretmen adaylarının Türkçe, okul öncesi, resim, İngilizce, sosyal bilgiler programı öğretmen adaylarından daha fazla yaşadıkları anlaşılmaktadır. Müzik eğitimi programının sanatsal yönü, duyuşsal öğrenmeleri daha çok ön plana çıkarmaktadır. Bu nedenle müzik derslerinde disiplinli öğrenme-öğretme sürecinin arzulanması, öğrencilerle iletişim sorunları yaşamalarını sağlayabilmektedir. Çakmak (2008) öğretmen adaylarının devam ettikleri programlar arasında gerçek sınıf ortamı ile karşılaştıklarında kaygı ve korkularının değişiklik gösterdiği belirtilmektedir. Çakmak ve Hevedanlı’nın (2005) araştırmasında ise üniversite öğrencileri arasında iletişim sorunu olan öğrencilerin kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur. “Atanma merkezli kaygı” yönünden ise müzik programı öğretmen adaylarının, Almanca programı öğretmen adaylarından daha fazla kaygı yaşadıkları görülmektedir. Oysa müzik eğitimi alanı mezunları için, Milli Eğitim Bakanlığı’nın okul dışı “sosyal etkinlik merkezlerini” yasal çerçevede yeni bir iş alanı olarak yapılandırması mesleğe atanma kaygılarını bir miktarda olsa azaltabilir. Berg ve Smith’e (2014) göre, öğretmenliğe yeni başlayanların niteliklerinin uygun olması ve

öğretmenliğe nasıl hazırlanacaklarını belirten politik kararların etkisi önemli olmaktadır. Çünkü öğretmenliğe atanma koşullarına ve öğretmenlik yeterliliklerine sahip olmak belli ölçütlerde atanma kaygısını düşürecektir. “*Uyum merkezli kaygı*” da ise müzik öğretmenliği adaylarının resim öğretmenliği adaylarından daha çok sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır. Programlarının diğer alanlara göre yoğun olması, sanatsal etkinlik faaliyetlerinde öğrenci katılımlarının fazla oluşu, sahne çalışmalarının bireysel ve koro halinde hazırlanması, uyum sorunu kaygılarının yaşanmasını tetikleyebilir. “*Meslektaş ve veli merkezli kaygıyı*” en fazla müzik eğitimi programı öğretmen adaylarının, en az sosyal bilgiler programı öğretmen adaylarının yaşadıkları bulunmuştur. Müzik eğitimi programı öğretmen adaylarının kendi alanlarındaki farklı yetiştirme ve alt programlardan (müzik alanları) etkilenmeleri bu tür bir kaygıyı güçlendirmektedir. Ailelerin müzik eğitimi alanındaki zorlukları izlemeleri, müzik eğitimi araçlarının elde edilmesindeki problemlerde kaygıyı artırabilir. Oysa Bozdam ve Taşkın (2011) özel yetenek sınavı ile öğrenci alan bölümlerin kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu ve Temiz (2011) güzel sanatlar eğitimi alanı, öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının olmadığı bulgusuna ulaşmıştır. Farklı araştırmalarda benzer sonuçların çıkmaması daha kapsamlı çalışmaların yapılmasıyla anlaşılabilir. “*Okul yönetimi merkezli kaygı*” da ise psikolojik danışma ve rehberlik öğretmen adayları, sosyal bilgiler öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları söylenebilir. Psikolojik danışma ve rehberlik programı öğretmen adayları okullarda diğer öğretmen adaylarından farklı hizmet almakta ve sunmaktadırlar. Bu süreç uygulamada, okul yönetimi anlayışıyla çatışma yaşanmasına neden olmaktadır. Okul yönetiminden kaynaklanan kaygıların azaltılması, okul yönetiminin ortak rehberlik anlayışını kazanmaları ile çözülebilir. Dunn ve Rakes (2010) öğretmen adaylarının eğitilmesi ve hazırlanmalarındaki sorumlulukların, öğretmen kaygısı olarak keşfedilebileceğini vurgulamaktadır. Bu yapı yeni öğretmenlerin göreve başladığında onların mesleki yönden geliştirilmesi içinde önemlidir.

Araştırmada mesleki kaygı ile öz-yeterlik toplam puanları arasında ilişkilere bakıldığında pozitif yönde düşük düzeyde korelasyon ($r=.29$) olduğu bulunmuştur. Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010) tarafından yapılan araştırmada, öz-yeterlik ve mesleki kaygı durumları arasında pozitif yönde düşük düzeyde korelasyon ($r=.26$) olduğu saptanmıştır. Yıldırım’ın (2011) araştırmasında, öz-yeterlik ve mesleki kaygı durumları arasında negatif yönde orta düzeyde korelasyon ($r=.42$) bulunmuştur. Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri arttıkça mesleki kaygı düzeylerinin azaldığı saptanmıştır.

Sonuç olarak, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygıları arasında düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlik inançları arttıkça, mesleki kaygılarının da azaldığı söylenebilir. Öğretmen adaylarında öz-yeterlik inançları artarken, düşük düzeyde pozitif mesleki kaygılar yaşadıkları anlaşılmaktadır. Araştırma bulguları değerlendirildiğinde öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı durumları arasında, cinsiyete, mezun olunan lise türüne, sosyo-ekonomik düzeye ve öğretmenlik programlarına göre anlamlı bir fark olup olmadığı alt boyutlarda da görülmektedir. Cinsiyet açısından, *olumlu sınıf ortamı oluşturma, akademik gelişim, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, meslektaş /veli merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı ve atanma merkezli kaygıda anlamlı bir farklılık görülmektedir*. Mezun olunan lise türü bakımından *etkili öğrenme-öğretme süreci, akademik gelişim, olumlu sınıf ortamı oluşturma, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, meslektaş/veli merkezli kaygı, öğrenci iletişim merkezli kaygı ve uyum merkezli kaygı yönünden anlamlı bir farklılık görülmektedir*. Sosyo-ekonomik düzey yönünden

ekonomik/sosyal merkezli kaygı ve atanma merkezli kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık oluşmaktadır. Devam ettikleri programlarda ise akademik gelişim, bireysel farklılıklar, ekonomik/sosyal merkezli kaygı, öğrenci/iletişim merkezli kaygı, atanma merkezli kaygı, uyum merkezli kaygı, okul yönetimi merkezli kaygılarında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar öğretmen adaylarının eğitimleri süresince elde ettikleri/edecekleri akademik ve pedagojik kazanımları doğrultusunda, onların öz-yeterlik inançları ve mesleki kaygılarını sürekli değiştireceği/geliştireceği konusunda bize bilgi vermektedir. Öğretmen adaylarının, öğretmenlik mesleğinde daha donanımlı ve başarılı olabilmeleri için lisans programları güncellenebilir. Öğretmen adaylarının, alanındaki yenilikleri ve bilgi teknolojilerini öğrenmeleri için eğitim fakültelerinde konferans, seminer vb. etkinlikler artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A., Gönen, S., Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Akbulut, E. (2006). Müzik öğretmeni adaylarının mesleklerine ilişkin öz-yeterlik inançları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Aypay, A. (2010). Genel öz-yeterlik ölçeği'nin (GÖYÖ) Türkçe'ye uyarlama çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 113-131.
- Baltaş, A., Baltas, Z. (2002). *Stres ve başa çıkma yolları*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2009). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy and educational development* (1-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Basco, R. E., Olea, M. T. (2013). Correlation between anxiety level and academic performance of BS biology freshmen students. *International Journal of Educational Research and Technology*, 4(1), 97-103.
- Berg, D. A., Smith, L. F. (2014). Pre-service teachers' efficacy beliefs and concerns in Malaysia, England and New Zealand. *Issues in Educational Research*, 24(1), 21-40.
- 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., Taşgın, Ö. (2011). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilim Dergisi*, 13(1), 44-53.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cabı, E., Yalçınalp, S. (2013). Öğretmen adaylarına yönelik mesleki kaygı ölçeği (MKÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, 85-96.
- Cüceloğlu, D. (1999). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakmak, M. (2008). Concern about teaching process: Student Teachers' perspective. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 57-77.
- Çakmak, Ö., Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- 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.

- Deveci, S. E., Çalmaz, A., Açık, Y. (2012). Doğu Anadolu'da yeni açılan bir üniversitenin öğrencilerinde kaygı düzeylerinin sağlık, sosyal ve demografik faktörler ile ilişkisi. *Dicle Tıp Dergisi*, 39(2), 189-196.
- Dunn, K. E., Rakes, G. C. (2010). Producing caring qualified teachers: An exploration of the influence of pre-service teacher concerns on learner-centeredness. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 516-521.
- Ekici, G. (2008). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, 87-96.
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Educational Research Journal*, 6(2), 207-226.
- Fuller, F. F., Parsons, J. S., Watkins, J. E. (1974, April). *Concerns of teachers: research and reconceptualization*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, Illinois. ERIC Databaseden 5 Ocak 2017 tarihinde erişildi (ED 091439).
- Gül Akmaz, M., Ceyhan, N. (2009). Fen edebiyat fakültesi Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin durumluk-sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Tokat örneği). *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 131-147.
- Gül, A. (2015). *KPSS'nin öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşamlarına etkileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gümrükçü Bilgici, B., Deniz, Ü. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının bazı demografik özelliklere göre incelenmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 5(1), 53-70.
- Güngör, F., Yaylı, D. (2012). Self-efficacy and anxiety perceptions of pre-service EFL teachers. In. A. Akbarov & V. Cook (Eds.), *Approaches and methods in second and foreign language teaching* (227-236). Sarajevo: IBU Publications.
- Karaçanta, H., Koç, Z. (2015). Öğretmen adaylarının KPSS kaygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 10(11), 869-882.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kan, A. (2007). Öğretmen adaylarının eğitime-öğretme öz-yetkinliğine yönelik ölçek geliştirme ve eğitime-öğretme öz-yetkinlikleri açısından değerlendirilmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 35-50.
- Kafkas, M. E., Açı, M., Çoban, B., Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 93-111.
- Liaw, E. C. (2009). Teacher efficacy of pre-service teachers in Taiwan: The influence of classroom teaching and group discussions. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 176-180.
- Merç, A. (2015). İngilizce öğretmen adaylarının yabancı dil öğretme kaygısı ve öz-yeterlik inançları. *Educational Research Association The International Journal of Research in Teacher Education*, 6(3), 40-58.
- Morgan, C. T. (2006). *Psikolojiye giriş*. Ankara: Meteksan.

- Ngidi, D. P., Sibaya, P. T. (2003). Student teacher anxieties related to practice teaching. *South African Journal of Education*, 23(1), 18-22.
- Özsarı, İ. (2008). *Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin KPSS merkezi sınavı odaklı gelecek kaygıları ve mesleki beklentileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and self-efficacy. <https://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/eff.html>. adresinden 2 Ocak 2017 tarihinde erişildi.
- Saracaloğlu, A.S., Yenice, N., Özden, B. (2013). Fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının ve akademik kontrol odaklarının incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 227-250.
- Smith, L. F., Corkery, G., Buckley, J., Calvert, A. (2013). Changes in secondary school preservice teachers' concerns about teaching in New Zealand. *Journal of Teacher Education*, 64(1), 60-74.
- Taşkın, Ç., Hacıömeroğlu, G. (2010). Öğretmen öz-yeterlik inanç ölçeğinin Türkçeye uyarlanması ve sınıf öğretmeni adaylarının öz-yeterlik inançları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 63-75.
- Temiz, E. (2011). Güzel sanatlar eğitimi bölümü öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet ve alan değişkenleri açısından incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy Fine Arts*, 6(2), 303-310.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an 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, 944-956.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının meslekî öz-yeterlik algıları ile meslekî kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

Self-efficacy refers to an individual's belief in his/her abilities to organize and implement the required actions to manage the potential situations in future. Self-efficacy beliefs affect how people think, feel, motivate themselves and behave (Bandura, 2009). A teacher's self-efficacy; on the other hand, refers to his/her opinions about his/her capacity to accomplish the learning objectives even with difficult or unmotivated students (Tschannen-Moran and Woolfolk-Hoy, 2001). People's beliefs in their own self-efficacy affect the level of stress and depression they feel when they are confronted with threatening or difficult situations and also their motivation to invest efforts. This is the affective determinant of self-efficacy belief. The perceived self-efficacy related to having control on the sources of stress plays an important role in the arousal of anxiety (Bandura, 1993). In this regard, it can be argued that one of the factors affecting self-efficacy belief is anxiety.

With the "By-law about the recruitment of contracted teachers" issued in 2016, in addition to the KPSS exam, teacher candidates must take an oral exam in order to be appointed to a teaching post. Uncertainties such as not knowing what they will be and the possibility of being unemployed in the future cause pre-service teachers to feel anxious.

Novice teachers also feel anxious about classroom management, their own subject-area competencies, situations in which they teach, their supervisors, being evaluated by students and their evaluation of students (Fuller, 1969). There are few studies conducted to investigate the relationship between self-efficacy and professional anxiety (Dadandı, Kalyon and Yazıcı, 2016; Kafkas, Aak, oban and Karademir, 2010; Yıldırım, 2011). There is a paucity of research findings concerning pre-service teachers' self-efficacy beliefs and professional anxiety. Thus, the current study is believed to make some contributions to the literature.

The purpose of the current study is to investigate (1) whether the pre-service teachers' self-efficacy beliefs and professional anxieties vary significantly depending on gender, the type of the graduated high school, socio-economic level and their departments (2) whether there is a relationship between the pre-service teachers' self-efficacy and professional anxiety level.

2. Method

The current study adopting qualitative research methods employed a model suitable for the relational survey and causal comparison designs. The universe of the study is comprised of the students of the Education Faculty of Muğla Sıtkı Koçman University. The sampling consists of 4th-year students selected by using "the purposive sampling", one of the improbable sampling methods. The professional anxiety scale and the self-efficacy belief scale were administered to 589 pre-service teachers from the departments of social studies, Turkish language, classroom teacher education, pre-school teacher education, science teaching, music, arts, English and guidance and psychological counseling.

The data of the current research were collected by using the Professional Anxiety Scale and Teaching Self-efficacy Scale. Moreover, in order to elicit the participants'

demographic features, a personal information form developed by the researcher was used. The Teaching Self-efficacy Scale was adapted to Turkish by Taşkın and Hacıömeroğlu (2010). The Professional Anxiety Scale was developed by Cabı and Yalçınalp (2013). The personal information form was developed by the researcher. In this form, there are items aiming to elicit information about the type of the graduated high school, socio-economic level, gender and the department. The scales were administered to the participants in the spring term of the 2014-2015 academic year. In the current study, kolmogorov-smirnov test, levene test, independent samples t test, one-way variance analysis, duncan test, mann whitney u test, kruskal wallis h test were used. Moreover, in order to find the extent of the correlation between two variables, pearson correlation coefficient was calculated (Büyüköztürk, 2007).

3. Findings, Discussion and Results

The pre-service teachers' self-efficacy beliefs vary significantly depending on gender. The female pre-service teachers' perception of their self-efficacy related to "creating a positive classroom atmosphere" and "academic development" was found to be stronger than that of the male pre-service teachers. Moreover, it was found that the pre-service teachers' "student/communication-centered anxieties", "colleague and parent-centered anxieties", "adaptation-centered anxieties" and "appointment as teacher-centered anxieties" vary significantly depending on gender. The anxiety level of the female teachers was higher than that of the male teachers.

In terms of the type of the graduated high school, it was found that the students graduated from Anatolian High Schools have a higher level of self-efficacy belief in relation to the design of "*effective learning-teaching process*" than the graduates of the other high schools. In terms of "*Academic development*", the graduates of fine arts high schools were better than the graduates of the other high schools. It was also found that the pre-service teachers' "*economic and social-centered anxieties*", "*colleague and parent-centered anxieties*", "*student and communication-centered anxieties*" vary significantly depending on the type of the graduated high school. The graduates of fine arts high schools feel a higher level of "*economic/social anxieties*" than the graduates of the other high schools. The pre-service teachers' "*economic/social anxieties*" and "*appointment as a teacher-centered*" anxieties were found to be significantly varying depending on their socio-economic levels. With decreasing socio-economic level, the pre-service teachers' anxiety level decreases.

The findings of the current study also revealed that the pre-service teachers' self-efficacy beliefs about "*academic development*" and "*personal differences*" vary significantly depending on the program attended. In terms of "*Academic development*" the pre-service ELT teachers feel a greater need for academic development than the pre-service teachers from the other programs. The pre-service teachers' "*economic/social-centered anxieties*", "*student/communication-centered anxieties*", "*appointment as teacher-centered anxieties*", "*adaptation-centered anxieties*" and "*school management-centered anxieties*" were found to be varying significantly depending on the department. It can be said that the pre-service teachers attending the department of art teaching feel greater "*economic/social-centered anxieties*" than the pre-service teachers of Turkish language department, classroom teacher education department and science teaching department. As a result, it was found that there is a low, positive and significant correlation between

the pre-service teachers' self-efficacy beliefs and professional anxieties. Thus, it can be argued that with increasing teaching self-efficacy belief, the pre-service teachers' professional anxieties also decrease. Thus, it is understood that while the pre-service teachers' self-efficacy beliefs increase, they experience low level positive professional anxieties.