

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ-YETERLİKLERİ İLE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE LEVELS OF PROFESSIONAL SELF-EFFICIENCIES AND PROFESSIONAL ANXIETY OF TEACHER CANDIDATES

Halil İbrahim KAYA¹ - Murat KORUCUK²

Öz

Bu çalışmada öğretmenlik eğitimini lisans eğitime ek olarak sertifika programları vasıtasıyla alan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bunun yanında çalışmada öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması da amaçlanmıştır. Çalışmanın bir diğer amacı ise öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, not ortalaması, aylık gelir, ikamet edilen yeri ve eğitim türü değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının açıklanmasıdır. Çalışma nicel desenli-ilişkisel tarama modelidir. Çalışmada evrenin tamamına ulaşılarak 221 öğretmen adayından veri elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Ölçeği-ÖMGYÖ”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği-ÖMYKÖ” ile “Birey Bilgi Formu-BBF” kullanılmıştır. Veri analizinde nonparametrik istatistik tekniklerden olan Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı (r_s), Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi kullanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri oldukça yüksek; mesleki kaygı düzeyleri oldukça düşüktür. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü-düşük-anlamlı seviyede bir ilişki vardır. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri cinsiyet, not ve ikamet yeri değişkenlerine farklılaşırken; gelir ve eğitim türü değişkenlerine göre farklılaşmamıştır. Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları cinsiyet ve not değişkenlerine göre farklılaşırken; ikamet yeri, gelir ve eğitim türü değişkenlerine göre farklılaşmamıştır. Ulaşılan sonuçlar ve ilgili literatür incelenerek çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, sertifika programı, mesleki öz-yeterlik, mesleki kaygı.

Abstract

In this study, it was aimed to determine the professional self-efficacy and professional anxiety levels of teacher candidates who received their teacher education through certificate programs in addition to undergraduate education. In addition, it was also aimed to reveal the relationship between pre-service teachers' professional self-efficacy and their professional anxiety levels. Another aim of the study is to explain the differentiation of teacher candidates' professional self-efficacy and professional anxiety levels according to gender, grade, monthly income, place of residence and type of education. The study is a quantitative pattern-relational survey model. In the study, data were obtained from 221 pre-service teachers by reaching the entire population. “Teaching Profession General Competencies Scale-ÖMGYÖ”, “Teaching Profession Anxiety Scale-ÖMYKÖ” and “Individual Information Form-BBF” were used as data collection tools. Spearman Rank Correlation Coefficient (r_s), Mann-Whitney U test and Kruskal Wallis test, which are nonparametric statistical techniques, were used in data analysis. The results obtained in the study are as follows: The professional self-efficacy levels of teacher candidates are quite high; Occupational anxiety levels are quite low. There is a negative-low-significant relationship between pre-service teachers' professional self-efficacy and their professional anxiety levels. While the professional self-efficacy of teacher candidates differed by gender, grade and place of residence; it did not differ according to income and type of education variables. While the professional concerns of teacher candidates differ according to gender and grade variables; place of residence, income and education type did not differ according to variables. Various suggestions are presented by examining the results and the relevant literature.

Keywords: Pre-service teacher, certificate program, professional self-efficacy, professional anxiety.

¹ Doç. Dr., Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, hikaya75@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2436-2829.

² Dr. Öğr. Üyesi, Kafkas Üniversitesi, Sarıkamış Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, muratkorucuk@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5147-9865.

Makale Türü: Araştırma Makalesi – Geliş Tarihi: 22.02.2023 – Kabul Tarihi: 02.04.2023

DOI:10.17755/esosder.1254886

Atıf için: *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 2023;22(87): 925-948

Etik Kurul İzni: Kafkas Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulunun 05.01.2023 tarih ve 41 sayılı-11 Karar yazısı ile etik açıdan uygun görülmüştür.

GİRİŞ

Öğretmen sadece belli bilgi-beceri-kazanımları öğreten/edindiren kişi değildir. Öğretmenin toplumsal kalkınma ve reformun öncüsü olduğu; Finlandiya'nın bugün sahip olduğu eğitsel nitelik örnek gösterilerek (*Finlandiya eğitim reformunun temelinde öğretmenler ile öğretmen yetiştirme sisteminin olduğu*) kolayca ifade edilebilir (Hazır, 2015). Çünkü öğretmen sadece öğreten değil; rol-model olan, birey, toplum ve dolayısıyla ülkenin ve hatta Dünya'nın geleceğine şekil veren kişidir. Bu nedenle, öğretmenden beklenenler göz önüne alındığında öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlikler oldukça önem arz etmektedir (Alpaydın, Kocabaş, Dervişoğulları & Çakır, 2019). Bu noktada yeterlik kavramı önem kazanmaktadır. Yeterlik kavramı Spector ve De la Teja (2001) tarafından bir işi yaparken ya da görevi icra ederken gerekli olan niteliklere uygun biçimde davranmayı ifade etmektedir. Westergard'a (2013) göre öğretmenlik mesleğinde yeterlikler; öğrenme sürecinde gereksinimlere uygun davranma, kazanımların elde edilebilmesi için uygun ortamlar yaratma, pedagojik olarak uygun davranma, eğitim paydaşlarıyla (*öğrenci, meslektaş, idareci, veli*) pozitif ilişkiler kurma şeklinde sıralanabilir. National Board of Professional Teaching Standards-NBPTS (*Profesyonel Öğretim Standartları Ulusal Kurul*) ise öğretmen yeterliklerini; tüm ilgiyi öğretme ve öğrenciye yöneltme, öğrencinin öğrenme stilleri hakkında bilgi sahibi olma, uygun öğretim ilke-yöntemlerini kullanma, yansıtıcı düşünme süreci yürüterek özdeğerlendirme yapma ve eğitim odaklı sivil toplum kuruluşlarına katılma şeklinde açıklamıştır (NBPTS, 2016). Yapılan yerli ve yabancı çalışmalar öğretmenlerin sahip oldukları yeterliklerin öğrenci başarısını etkilediğini ortaya koymaktadır (Abe & Adu, 2014; Baltaoğlu, Sucuoğlu & Yurdabakan, 2015; Buddin & Zamarro, 2009; Khurshid, 2008; Kola & Sunday, 2015; Sünbül, 1996; Ololube, 2006; Williams, 2011). Bu nedenle öğretmenlerin sahip oldukları mesleki öz-yeterliklerin eğitim sürecinin temelinde yer alan uzak-genel-özel hedeflere ulaşılmasında ve istedik değişikliklerin yaratılmasında oldukça önemli bir yere sahip olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenin sahip olduğu yeterlikler eğitim-öğretim sürecinde öğrencinin elde ettiği kazanımları doğrudan etkilediğinden dolayı Millî Eğitim Bakanlığı'nın 2017 yılında yaptığı bir çalışma ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri belirlenmiştir. Buna göre öğretmenliğe ait üç alanda olmak üzere (*Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri, Tutum ve Değerler*), 11 başlık ve 65 ögeden oluşan yeterlikler belirlenmiştir. Bu yeterliklerden ilki olan Mesleki Bilgi alanında "*Alan Bilgisi*", "*Alan Eğitimi Bilgisi*" ve "*Mevzuat Bilgisi*" olmak üzere üç ana başlık altında yeterlikleri sınıflandırılmıştır. Mesleki Beceri alanındaki yeterlikler "*Eğitim-Öğretimi Planlama*", "*Öğrenme Ortamları Oluşturma*", "*Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme*" ile "*Ölçme ve Değerlendirme*" şeklinde ifade edilmektedir. Tutum ve Değerler alanında ise mesleki öz-yeterlikler "*Millî, Manevi ve Evrensel Değerler*", "*Öğrenciye Yaklaşım*", "*İletişim ve İş Birliği*" ile "*Kişisel ve Mesleki Gelişim*" olarak sıralanmaktadır (www.meb.gov.tr). Öğretmenlerin kendi yeterliklerini algılamaları da oldukça önemlidir. Bu noktada öz-yeterlik kavramı önem kazanmaktadır. Çünkü öz-yeterlik bireyin karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmesi için sahip olduğu inanç ve kendisi hakkındaki tasarrufudur (Senemoğlu, 2015). Bu sebeple öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının önemli olduğu ifade edilebilir.

Öğretmenin mesleğine yönelik yeterliklere sahip olması mesleki başarı açısından oldukça önemli olmakla birlikte; öğretmenin sahip olduğu mesleki kaygı düzeyinin de öğretmenin mesleki başarısında ve mesleklerine uyum sağlamalarında son derece etkili olduğu ifade edilebilir (Coates & Thoresen, 1976; Gerçek, 2018). Bu noktada kaygı kavramı önem kazanmaktadır. Kaygı bireyin bulunduğu anda veya daha sonrasında olası veya olası olmayan bir olumsuzluğa yönelik yaşadığı endişe durumu şeklinde tanımlanabilir (Erskine, 2015; Şahin, 2019). Fuller (1969) öğretmenlik eğitimi alan bireylerin öğretmenliğe yönelik

kaygılarını “Ben Merkezli”, “Görev Merkezli” ve “Öğrenci Merkezli” kaygılar olarak sırlamaktadır. Ben Merkezli Kaygı, öğretmenlik eğitimi alan bireyin mesleki yeterliğine yönelik gelişirken; Görev Merkezli Kaygı, güncel öğretim yöntem-tekniklerinin başarılı biçimde öğrenme süreçlerine aktarılması yönelik kaygıdır. Öğrenci Merkezli Kaygı ise öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal kazanımları gerçekleştirebilmeye yönelik kaygıdır (Dursun & Karagün, 2012; Taşğın, 2006). Öğretmenlerin mesleki öz-yeterliklerini maksimum seviyeye çıkartabilmeleri için mesleki kaygılarını kontrol etmeleri önem taşımaktadır (Akyavuz, 2021; Gerçek, 2018; Gilmore & Anderson, 2012; Peele & Wolf, 2021).

Mesleki öz-yeterlik algısı ile mesleki kaygının öğretmen niteliğini etkilemesinin yanında; Schleicher’in (2018) bir eğitim sisteminin niteliğinin öğretmen niteliği ile doğrudan ilişkili olduğuna ilişkin görüşünden hareketle; eğitsel amaçlara ulaşmanın temelinde öğretmen yetiştirme modellerinin geldiği söylenebilir. Güneş’e (2016) göre öğretmen yetiştirme sürecindeki başlıca güncel modeller eşzamanlı ve ardışık modellerdir. Eşzamanlı modelde öğretmenlik eğitiminde alan bilgisi ve pedagojik formasyon eğitimi aynı süreçte sunulurken; ardışık modelde alan eğitimi sonrasında pedagojik formasyon eğitimi yürütülmektedir. Türkiye’de her iki modelle de öğretmen yetiştirilmektedir. Eğitim fakültelerinde öğretmenlik bölümlerinde sürdürülen eğitim eşzamanlı modele örnek olabilirken; pedagojik formasyon eğitimi sertifika programları ile lisans eğitimleri sonrasında öğretmenlik eğitiminin sunulması ise ardışık modele örnek olarak gösterilebilir.

Yerli ve yabancı literatürde öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ile ilgili çalışmalara rastlanabilir. Selvi (2010) çalışmasında öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini dokuz başlık altında açıklamıştır. Köksal (2013) çalışmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile mesleki tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Farmer ve Ramsdale (2016) çalışmasında öğretmenlerin çevrimiçi öğrenme ortamlarında taşınması gereken yeterlikleri incelemiş ve sonuç olarak öz-değerlendirme, portfolyo tasarlama gibi mesleki öz-yeterliklerin de öğretmenlerde olması gerektiği ifade edilmiştir. Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk ve Hall (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygıları arasında negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir. Gläser-Zikuda ve Fuß (2008) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin öğrencileri duygusal açıdan olumlu şekilde etkilediği belirlenmiştir. Ferguson, Frost ve Hall (2012) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kaygılarının depresyonu arttırabildiği ve mesleki tatmini ise düşürebildiği sonucuna ulaşmıştır. Gerçek (2018) çalışmasında öğretmenlerin mesleki kaygı düzeylerinin mesleki uyumları üzerinde etkili olduğu ortaya koymuştur. Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile kaygı düzeylerinde negatif yönlü ilişki olduğunu görmüştür. Deniz ve Tican’ın (2017), Güngör ve Gül (2021) ile Kafkas, Açak, Çoban ve Karademir (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini yüksek ve kaygı düzeylerini ise düşük olduğu tespit etmiştir. Ayrıca çalışmadaki diğer bir sonuçta öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı ve öz-yeterlik ile mesleki kaygı arasında negatif yönlü ilişki olduğu belirlenmiştir. Yıldırım (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile kaygıları arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yıldırım’ın (2011) ulaştığı bir diğer sonuç ise öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri ile cinsiyet ve ikamet yeri değişkenlerinde anlamlı farklılıklar olmasıdır. Bu çalışma ile ilgili yerli ve yabancı çalışmalar incelendiğinde öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile mesleki kaygı ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmenler ve öğretmenlik bölümü öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışma örnekleminin pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinden oluşmasından dolayı diğer çalışmalardan farklılaşmıştır.

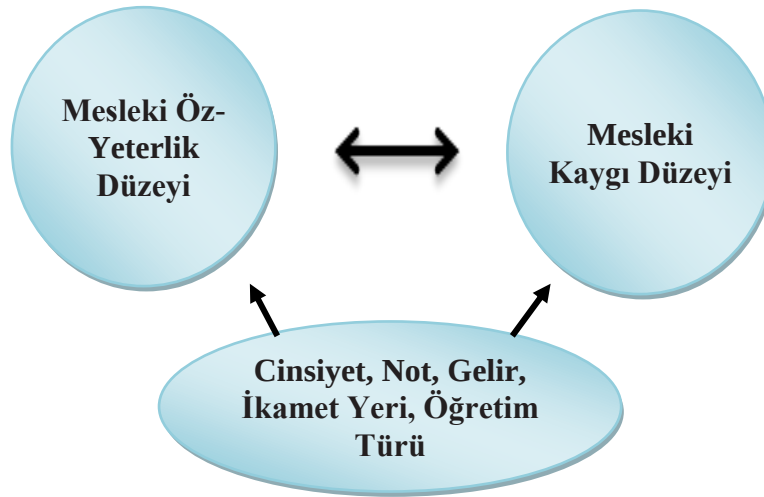
Araştırmanın Amacı

Çalışmada öğretmenlik eğitimi lisans eğitimine ek olarak pedagojik formasyon sertifika programları vasıtasıyla alan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın diğer amaçları öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konması ve öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, not ortalaması, aylık gelir, ikamet edilen ikamet yeri ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının açıklanmasıdır. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan temel farkı ve önemi; zaman zaman eleştiri konusu olan pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerine ve bu düzeyler arasındaki ilişkiye odaklanmasıdır. Bunun yanında çalışmada pedagojik formasyon eğitimi sertifika programlarına kayıtlı öğrencilerin öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler (*cinsiyet, not ortalaması, aylık gelir, ikamet edilen ikamet yeri ve öğretim türü*) açısından incelenmesiyle de literatüre katkı yapıldığı ifade edilebilir. Çalışma modeline ve sorulara “Yöntem” kısmında yer verilmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni ve Modeli

Bu çalışmada temelde düzey, ilişki ve fark belirleme amaçlandığından dolayı araştırma süreci nicel desenli-ilişkisel tarama modeline odaklı bir şekilde tasarlanmıştır. Çünkü ilişkisel tarama modeli ile en az iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak ve ilişkinin seviyesinin belirlenmesine fırsat sağlanabilir (Crano, Brewer & Andrew, 2014; Karasar, 2013). Çalışmanın amaçlarının sunulduğu araştırma modeli Şekil 1’de sunulmuştur.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın amacından hareketle cevap aranan araştırma soruları aşağıda sıralanmıştır:

1. Öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri nedir?
2. Öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyet, not, gelir, ikamet yeri ve öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Evren ve Örneklem

Evren, Kafkas Üniversitesi 2022-2023 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında öğretmenlik eğitimini lisans eğitimine ek olarak sertifika programları vasıtasıyla alan 221 öğretmen adayından oluşmaktadır. Örneklem olarak ise evrenin tamamına ulaşılmıştır. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada örneklem alınma yoluna gidilmemiş ve evrenin tamamı olan 221 öğretmen adayına ulaşılmıştır. Katılımcıların cinsiyet, not, gelir, ikamet yeri ve öğretim türü değişkenlerine göre dağılımına Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Kadın	173	78.3
	Erkek	48	21.7
Not	2.00 altı	63	28.5
	2.01-3.00	75	33.9
	3.01-4.00	83	37.6
Gelir	1.000 TL ve Altı	91	41.2
	1001-2000 TL	31	14.0
	2001-3000 TL	31	14.0
	3001 TL +	68	30.8
İkamet Yeri	Yurt	49	22.2
	Ev	172	77.8
Öğretim Türü	Birinci Öğretim	149	67.4
	İkinci Öğretim	72	32.6

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Ölçeği-ÖMGYÖ”, “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Kaygı Ölçeği-ÖMYKÖ” ile “Birey Bilgi Formu-BBF” kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının görünüş ve kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi amacıyla daha önce geçerliği-güvenirliği sınanmış güncel ölçekler tercih edilmiş ve doktor unvanına sahip eğitim bilimleri uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Yapı geçerliği için Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Güvenirlik için Cronbach Alfa Katsayısı hesaplanmış, iki yarı test uygulanmıştır. Bu kısımda veri toplama araçları hakkında bilgi verilerek, her bir veri toplama aracı kapsamında yürütülen geçerlik-güvenirlik çalışmalarının ayrı birer başlık altında sunulması uygun görülmüştür.

Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri Ölçeği-ÖMGYÖ

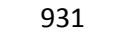
Koçyiğit, Erdem ve Eğmir’in (2020) geliştirdiği ÖMGYÖ 65 ifadeden ve 11 alt boyuttan (*Alan Bilgisi Boyutu-ABB=1-5; Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu-AEBB=6-11; Mevzuat Bilgisi Boyutu-MBB=12-16; Eğitim-Öğretimi Planlama Boyutu-EÖPB=17-20; Öğrenme Ortamları Oluşturma Boyutu-ÖOÖB=21-27; Öğretme-Öğrenme Sürecini Yönetme Boyutu-ÖÖSYB=28-39; Ölçme ve Değerlendirme Boyutu-ÖDB=40-44; Milli, Manevi ve Evrensel Değerler Boyutu-MMEDB=45-48; Öğrenme Yaklaşımı Boyutu-ÖYB=49-52; İletişim ve İşbirliği Boyutu-İİB=53-58; Kişisel ve Mesleki Gelişim Boyutu-KMGB=59-65*) oluşmaktadır. ÖMGYÖ beşli likert tipindeyken (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum); değerlendirme puan aralıkları ve

anlamları (1-1.80=*Çok Düşük*, 1.81-2.60=*Düşük*, 2.61-3.40=*Orta*, 3.41-4.20=*Yüksek*, 4.21-5.00=*Çok Yüksek*) olarak belirlenmiştir. Koçyiğit, Erdem ve Eğmir'in (2020) çalışmalarında güvenirlik analizi için Cronbach Alfa Katsayısını (CAK) hesaplamış ve ÖMGYÖ'nün tamamına ait CAK değerini .918 olarak belirlemiştir. Bu çalışmada ise CAK değeri alt boyutlarda .828 ile .931 arasındayken; ÖMGYÖ tamamında .972 olarak belirlenmiştir. İki yarı test sonuçları ise **1.Kısım=.947/2.Kısım=.956** şeklindedir. Bu değerler Özdamar (1997) ve Can (2018)'e göre ÖMGYÖ ile elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. ÖMGYÖ'nün 11 alt boyutlu yapısının doğrulanabilmesi (Yapı geçerliğinin sağlanabilmesi) amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA ile korelasyon/kovaryans matrisleriyle ele alınan değişkenlerin odaklandığı grup, veri ve teorideki uyum test edilebilir (Şimşek, 2008). Alanyazında DFA sürecinde en çok kullanılan uyum indeksleri Ki-Kare Uyum Testi (CMIN/DF), Uyum İyiliği İndeksi (GFI), Düzeltilmiş Uyum İyiliği İndeksi (AGFI), Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI-IFI-TLI), Ortalama Hataların Karekökü (RMR) ve Yaklaşık Hatalar Ortalama Karekökü (RMSEA) şeklinde olduğu görülmektedir (Hooper, Coughan & Mullen, 2008). Bu nedenle bu çalışmada ilgili uyum indeksleri ele alınmıştır. DFA'da uyum indekslerinin daha uygun hale getirilebilmesi amacıyla 1-2, 29-36, 30-31, 35-36, 36-37, 38-39, 40-41, 50-51, 57-58, 59-63, 61-64 numaralı maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda DFA'da elde edilen uyum indeks verileri (Tablo 2) ile diyagrama (Şekil 2) tablo ve şekilde yer verilmiştir.

Tablo 2. ÖMGYÖ DFA Sonucunda Ulaşılan Uyum İndeksleri ve Karşılık Değerleri (Marcoulides & Schumacher, 2001; Schumacher & Lomax, 2004)

Uyum İndeksleri	Karşılık Değerler		Sonuç ÖMGYÖ	Değer ÖMGYÖ
	İyi	Kabul Edilebilir		
CMIN/DF	$0 < \chi^2 / sd \leq 3$	$3 < \chi^2 / sd \leq 5$	1.875	İyi
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.063	Kabul Edilebilir
IFI	$.90 < IFI \leq 1$	$.85 < IFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir
CFI	$.90 < CFI \leq 1$	$.85 < CFI \leq .90$	.86	Kabul Edilebilir
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$0.05 \leq RMR \leq .10$	.028	İyi
GFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.85 < GFI \leq .90$	.88	Kabul Edilebilir
AGFI	$.90 < AGFI \leq 1$	$.85 < AGFI \leq .90$	.87	Kabul Edilebilir
TLI	$.90 < TLI \leq 1$	$.85 < TLI \leq .90$	.85	Kabul Edilebilir
DF			1947	
CMIN			3651.199	

Tablo 2'de ulaşılan uyum indeks verilerinin referans aralıklarda olduğu anlaşılmıştır. Bu sebeple ÖMGYÖ'ye ait 11 alt boyutlu yapı kabul edilmiştir. ÖMGYÖ'ye ait DFA diyagramı Şekil 2'de sunulmuştur.



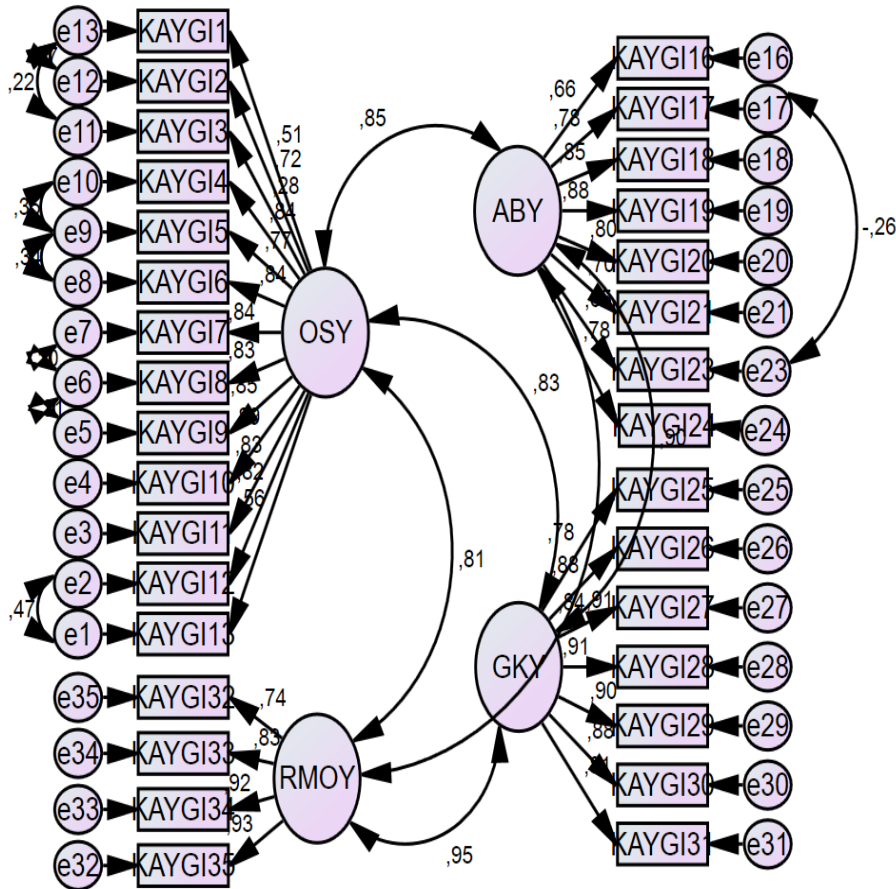
da tüm maddelerin yüklerinin

Köklükaya ve Güven-Yıldırım'ın (2016) geliştirdiği ÖM

1.80=Çok Düşük, 1.81-2.60=Düşük, 2.61-3.40=Orta, 3.41-4.20=Yüksek, 4.21-5.00=Çok Yüksek) olarak belirlenmiştir. Köklükaya ve Güven-Yıldırım'ın (2016) çalışmalarında güvenirlik analizi için Cronbach Alfa Katsayısını (CAK) hesaplamış ve ÖMYKÖ'nün tamamına ait CAK değerini .920 olarak belirlemiştir. Bu çalışmada ise CAK değeri alt boyutlarda .870 ile .950 arasındayken; ÖMYKÖ tamamında .970 olarak belirlenmiştir. İki yarı test sonuçları ise 1.Kısım=.946/2.Kısım=.946 şeklindedir. Bu değerler Özdamar (1997) ve Can (2018)'e göre ÖMYKÖ ile elde edilen verilerin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. ÖMYKÖ'nün 4 alt boyutlu yapısının doğrulanabilmesi (Yapı geçerliğinin sağlanabilmesi) amacıyla DFA uygulanmıştır. DFA'da uyum indekslerinin daha uygun hale getirilebilmesi amacıyla 1-2, 5-6, 6-7, 8-9, 9-10, 11-13, 12-13, 17-23 numaralı maddeler arasında modifikasyon yapılmıştır. Modifikasyon sonucunda DFA'da elde edilen uyum indeks verileri (Tablo 3) ile diyagrama (Şekil 3) tablo ve şekilde yer verilmiştir.

Tablo 3. ÖMYKÖ DFA Sonucunda Ulaşılan Uyum İndeksleri ve Karşılık Değerleri (Marcoulides & Schumacher, 2001; Schumacher & Lomax, 2004)

Uyum İndeksleri	Karşılık Değerler		Sonuç ÖMGYÖ	Değer ÖMGYÖ
	İyi	Kabul Edilebilir (KE)		
CMIN/DF	$0 < \chi^2 / sd \leq 3$	$3 < \chi^2 / sd \leq 5$	1.962	İyi
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 \leq RMSEA \leq .08$	.066	KE
IFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.85 < GFI \leq .90$	.936	İyi
CFI	$.90 < GFI \leq 1$	$.85 < GFI \leq .90$	.936	İyi
RMR	$0 \leq RMR \leq .05$	$0.05 \leq SRMR \leq .10$	.074	KE
TLI	$.90 < GFI \leq 1$	$.85 < GFI \leq .90$	.929	İyi
DF			450	
CMIN			883.041	



Şekil 3. ÖMYKÖ DFA Diyagramı

Şekil 3'teki diyagramda tüm maddelerin yüklerinin .30'dan yüksek olduğu görülmektedir. Bu değerler Harrington'a (2009)'a göre değerlendirildiğinde; her bir maddenin ÖMYKÖ için anlamlı olduğu ifade edilebilir. ÖMYKÖ için yapılan geçerlik-güvenirlik denetimleri sonucunda; ÖMYKÖ'nün geçerli-güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Birey Bilgi Formu-BBF

Bu çalışmada öğrenmen adaylarının kişisel verilerinin elde edilebilmesi amacıyla "Birey Bilgi Formu-BBF" kullanılmıştır. BBF'decinsiyet, not, gelir, ikamet yeri ve öğretim türü değişkenlerine ait ifadeler yer almaktadır. BBF hazırlanması aşamasında ilgili literatürde yer alan benzer çalışmalar değerlendirilmiş ve eğitim bilimleri alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmanı her aşamasında etik ilkelere özen gösterilmiştir. Bu nedenle araştırmaya katılmada gönüllülük esasına göre hareket edilmiş ve veri toplama araçları kullanım izinleri alınmıştır. Etik kurul denetiminin yapılabilmesi amacıyla Kafkas Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'na başvurulmuş ve 05.01.2023 tarihindeki 41 sayılı-11 Karar ile etik açıdan bir sakıncası olmadığı tespit edilmiştir.

Veri Analizi-İşlem

Veri analiz sürecinde kullanılacak istatistik tekniklere karar verilebilmesi amacıyla verilerin dağılımı (normalliği) kontrol edilmiştir. Normallik kontrolü normallik testleri, çarpıklık/basıklık-mod-medyan-ortalama-standart sapma değerleri ile grafiklerin (box plot/Q-Q plot/histogram) bir bütün olarak değerlendirilmesi ile yapılmıştır. Tablo 4'te dağılımın normalliğine ilişkin veriler sunulmuştur.

Tablo 4. Dağılım Normalliğine İlişkin Veriler

Ölçek/Boyut	Kolmogorov/Smirnov			Shapiro/Wilk			Çarpıklık	Basıklık	$\bar{x}$	Medyan	SS
	İst.	Sd	p	İst.	Sd	p					
ABB	.131	221	.000	.881	221	.000	-1.091	3.870	4.24	4.20	.61
AEBB	.146	221	.000	.937	221	.000	-.484	1.502	4.08	4.00	.58
MBB	.119	221	.000	.912	221	.000	-1.053	1.827	4.21	4.20	.67
EÖPB	.193	221	.000	.857	221	.000	-1.017	1.543	4.37	4.25	.61
ÖOOB	.167	221	.000	.839	221	.000	-1.571	4.558	4.40	4.57	.63
ÖÖSYB	.139	221	.000	.896	221	.000	-1.058	1.748	4.42	4.50	.54
ÖDB	.160	221	.000	.872	221	.000	-1.050	1.335	4.42	4.60	.57
MMEDB	.318	221	.000	.715	221	.000	-1.769	4.406	4.65	5.00	.51
ÖYB	.310	221	.000	.738	221	.000	-1.613	3.274	4.60	5.00	.56
İİB	.182	221	.000	.828	221	.000	-1.449	3.627	4.52	4.67	.53
KMGB	.241	221	.000	.705	221	.000	-2.571	9.369	4.59	4.86	.59
ÖMGYÖ-Genel	.085	221	.001	.925	221	.000	-1.253	3.391	4.41	4.46	.43
ÖSYKB	.160	221	.000	.860	221	.000	1.288	1.014	2.24	2.00	1.02
ABYKB	.131	221	.000	.893	221	.000	1.001	.351	2.23	2.00	1.01
GKYKB	.181	221	.000	.822	221	.000	1.266	762	2.04	1.86	1.14
RMOYKB	.175	221	.000	.832	221	.000	1.184	.610	2.09	2.00	1.17
ÖMYKÖ-Genel	.137	221	.000	.862	221	.000	1.355	1.346	2.29	2.03	.96

Tablo 4'te yer alan veriler değerlendirildiğinde verilerin normal dağılım özelliklerine sahip olmadığı (çarpıklık-basıklık $\neq \pm 1$; Kolmogorov/Smirnov-Shapiro/Wilk: $p < .05$) anlaşılmıştır. Bu sebeple verilere nonparametrik tekniklerden yararlanılarak analiz uygulanmıştır. Bu sebeple ilişki analizinde Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı (r_s) hesaplanmıştır. r_s -1 ile +1 arasında bir değer alabilir. Bu değerlerin ifade ettikleri ilişkilere göre anlamları şu şekildedir: Yüksek(-) $= -1 \leq r_s < -0,7$; Orta(-) $= -0,7 \leq r_s < -0,3$; Zayıf(-) $= -0,3 \leq r_s < 0$; Zayıf(+) $= 0 < r_s \leq 0,3$; Orta(+) $= 0,3 < r_s \leq 0,7$ ve Yüksek(+) $= 0,7 < r_s \leq 1$ şeklindedir (Gürbüz & Şahin, 2015). Fark analizinde Mann-Whitney U testi (cinsiyet, ikamet yeri ve öğretim

türüdeğişkenlerinde) ile Kruskal Wallis testi (*not ve gelir değişkeninde*) kullanılmıştır. Kruskal Wallis testinde grup içi farkların tespit edilebilmesi için sıralı Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bu aşamada tip 1 hatalardan arınabilmek için Bonferroni düzenlemesi yapılmıştır. Bonferroni düzenlemesinde p değeri olan .05 grup içinde yapılan Mann-Whitney U testi sayısına bölünür (Pallant, 2017). Not değişkeninde 3 alt grup (2.00 ve altı, 2.01-3.00, 3.01-4.00) olduğundan dolayı 1-2, 1-3, 2-3 çiftleri olmak üzere toplam üç Mann-Whitney U testi yapıldığından dolayı $.05/3=p=.017$; gelir değişkeninde 4 alt grup olduğundan dolayı 1-2, 1-3, 1-4, 2-3, 2-4, 3-4 çiftleri olmak üzere toplam altı Mann-Whitney U testi yapıldığından dolayı $.05/6=p=.008$ olarak ele alınmıştır. Veri toplama araçları beşli likert tipinde (1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Kısmen Katılıyorum, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum) olduğundan dolayı elde edilen ortalamaların değerlendirilmesi (1-1.80=Çok Düşük, 1.81-2.60=Düşük, 2.61-3.40=Orta, 3.41-4.20=Yüksek, 4.21-5.00=Çok Yüksek) şeklindedir.

BULGULAR

Araştırma bulguları araştırma soruları ekseninde çözümlenmiş, uygulanan istatistik analizler sonucunda ulaşılan veriler, anlaşılabilirliğin desteklenmesi amacıyla tablolar vasıtasıyla sunulmuştur. Bulgular paylaşılrken bilgi karmaşasına yol açmamak için veriler olabildiğince sadeleştirilerek sunulmuştur. Bu sebeple fark tespit edilen cinsiyet, not, ikamet yeri ve öğretim türü değişkenlerine ait bulgular tablolaştırılırken; fark tespit edilemeyen gelir ve öğretim türü değişkenlerine ait veriler tablolaştırılmadan sunulmuştur.

ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ Düzeyleri

Birinci araştırma sorusunun “1.Öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri nedir?”in çözümlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

934

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ Düzeyleri

Ölçek/Boyut	n	$\bar{x}$	SS	Anlamı
ABB	221	4.24	.61	Çok Yüksek Düzey
AEBB	221	4.08	.58	Yüksek Düzey
MBB	221	4.21	.67	Çok Yüksek Düzey
EÖPB	221	4.37	.61	Çok Yüksek Düzey
ÖOOB	221	4.40	.63	Çok Yüksek Düzey
ÖÖSYB	221	4.42	.54	Çok Yüksek Düzey
ÖDB	221	4.42	.57	Çok Yüksek Düzey
MMEDB	221	4.65	.51	Çok Yüksek Düzey
ÖYB	221	4.60	.56	Çok Yüksek Düzey
İİB	221	4.52	.53	Çok Yüksek Düzey
KMGB	221	4.59	.59	Çok Yüksek Düzey
ÖMGYÖ-Genel	221	4.41	.43	Çok Yüksek Düzey
ÖSYKB	221	2.24	1.02	Düşük
ABYKB	221	2.23	1.01	Düşük
GKYKB	221	2.04	1.14	Düşük
RMOYKB	221	2.09	1.17	Düşük
ÖMYKÖ-Genel	221	2.29	.96	Düşük

Tablo 5’te ÖMGYÖ alt boyutları ve geneli değerlendirildiğinde; “Alan Eğitimi Bilgisi Boyutu-AEBB” alt boyutunun en düşük ortalamayla ($\bar{x}=4.08$) “Yüksek Düzey” olduğu belirlenmiştir. ÖMGYÖ diğer alt boyutları 4.21 ile 4.65 ortalamayla “Çok Yüksek”; ÖMGYÖ genelinin ise ($\bar{x}=4.41$) ile “Çok Yüksek” düzeyde yer aldığı tespit edilmiştir. Bunun yanında ÖMYKÖ alt boyutlarının 2.04 ile 2.24 ortalamayla “Düşük” düzeyde yer aldığı görülmüştür. ÖMYKÖ genelinin de benzer şekilde ($\bar{x}=2.29$) ile “Düşük” düzeyde yer aldığı belirlenmiştir. Tablo 5’te bulunan veriler ele alındığında; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine

yönelik genel yeterlik düzeylerini algılayışlarının oldukça yüksek, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin ise oldukça düşük olduğu ifade edilebilir.

ÖMGYÖ ile ÖMYKÖ Arasındaki İlişki

İkinci araştırma sorusunun “2. *Öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?*”in çözümlenebilmesi amacıyla Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı (r_s) hesaplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 6’da yer verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Ölçek/Boyut	1	1-a	1-b	1-c	1-d	1-e	1-f	1-g	1-h	1-i	1-j	1-k	2	2-a	2-b	2-c	2-d
1-ÖMGYÖ	r_s 1																
	p -																
1-a. ABB	r_s .645**	1															
	p .000	-															
1-b.AEBB	r_s .709**	.656**	1														
	p .000	.000	-														
1-c. MBB	r_s .695**	.460**	.542**	1													
	p .000	.000	.000	-													
1-d. EÖPB	r_s .701**	.450**	.545**	.542**	1												
	p .000	.000	.000	.000	-												
1-e. ÖOOB	r_s .799**	.408**	.500**	.551**	.634**	1											
	p .000	.000	.000	.000	.000	-											
1-f. ÖÖSYB	r_s .875**	.537**	.579**	.545**	.565**	.696**	1										
	p .000	.000	.000	.000	.000	.000	-										
1-g. ÖDB	r_s .798**	.519**	.508**	.544**	.517**	.656**	.691**	1									
	p .000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-									
1-h. MMEDB	r_s .676**	.280**	.361**	.371**	.432**	.582**	.634**	.605**	1								
	p .000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-								
1-i. ÖYB	r_s .665**	.346**	.401**	.346**	.451**	.499**	.557**	.517**	.652**	1							
	p .000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-							
1-j. İİB	r_s .695**	.334**	.359**	.369**	.389**	.499**	.600**	.508**	.515**	.498**	1						
	p .000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-						
1-k. KMGB	r_s .628**	.320**	.278**	.346**	.308**	.410**	.499**	.449**	.441**	.435**	.643**	1					
	p .000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	-					
2- ÖMYKÖ	r_s -.244**	-.128	-.038	-.119	-.121	-.162*	-.234**	-.188**	-.226**	-.199**	-.255**	-.306**	1				
	p .000	.057*	.578	.078	.072	.016	.000	.000	.001	.000	.000	.000	-				
2-a. ÖSYKB	r_s -.258**	-.134*	-.092	-.117	-.151*	-.201**	-.232**	-.186**	-.230**	-.190**	-.240**	-.295**	.871**	1			
	p .000	.046	.173	.082	.025	.003	.000	.006	.001	.000	.000	.000	.000	-			
2-b. ABYKB	r_s -.211**	-.105	.031	-.155*	-.096	-.115	-.194**	-.190**	-.210**	-.195**	-.221**	-.273**	.874**	.681**	1		
	p .000	.121	.651	.021	.155	.089	.004	.005	.002	.004	.001	.000	.000	.000	-		
2-c. GKYKB	r_s -.247**	-.114	-.029	-.094	-.099	-.154*	-.239**	-.223**	-.272**	-.185**	-.268**	-.320**	.872**	.678**	.771**	1	
	p .000	.091	.671	.165	.144	.022	.000	.001	.000	.006	.000	.000	.000	.000	.000	-	
2-d. RMOYKB	r_s -.179**	-.089	.012	-.099	-.080	-.124	-.186**	-.153*	-.161*	-.119	-.178**	-.244**	.842**	.619**	.779**	.825**	1
	p .000	.188	.859	.144	.236	.065	.006	.023	.017	.079	.008	.000	.000	.000	.000	.000	-

*p<.01, **p<.0

Tablo 6’da yer alan Spearman Sıra Korelasyon Katsayısı (r_s) ile anlamlılık düzeyleri (p) incelendiğinde; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü-düşük-anlamlı seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r_s=.244$, $p<.01$). Benzer şekilde öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik düzeyleri ile ÖMYKÖ alt boyutları arasında da negatif yönlü-düşük-anlamlı seviyede ilişkiler tespit edilmiştir [$(r_{s-ÖSYKB}=-.258$, $p<.01$); $(r_{s-ABYKB}=-.211$, $p<.01$); $(r_{s-GKYKB}=-.247$, $p<.01$); $(r_{s-RMOYKB}=-.226$, $p<.01$)]. Diğer taraftan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği kaygı düzeyleri ile ÖMGYÖ alt boyutları arasında negatif yönlü-düşük/orta-anlamlı seviyede ilişkiler tespit edilmiştir [$(r_{s-ÖÖSYB}=-.234$, $p<.01$); $(r_{s-ÖDB}=-.188$, $p<.01$); $(r_{s-MMEDB}=-.226$, $p<.01$); $(r_{s-ÖYB}=-.199$, $p<.01$); $(r_{s-İİB}=-.255$, $p<.01$); $(r_{s-KMGB}=-.306$, $p<.01$)]. Bu bulgular öğretmen adaylarının genel mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Bundan dolayı, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlik düzeylerinde artış olması durumunda öğretmenlik mesleği kaygı düzeylerinde düşüş yaşandığı ifade edilebilir.

Fark Testleri

Üçüncü araştırma sorusunun “3. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyet, not, gelir ve ikamet yeri değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”in çözümlenebilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda ulaşılan bulgulara Tablo 7-8 ve 9’da yer verilmiştir.

Tablo 7. ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ ile Cinsiyet Arasındaki Farkın İncelenmesi

Ölçek/Boyut	Cinsiyet	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	z	p
ÖMGYÖ	Kadın	173	111.90	19358.00	3997.000	-.396	.692
	Erkek	48	107.77	5173.00			
ABB	Kadın	173	106.02	18341.00	3290.000	-2.232	.026*
	Erkek	48	128.96	6190.00			
AEBB	Kadın	173	108.88	18836.50	3785.500	-.944	.345
	Erkek	48	118.64	5694.50			
MBB	Kadın	173	109.47	18938.50	3887.500	-.680	.497
	Erkek	48	116.51	5592.50			
EÖPB	Kadın	173	113.02	19552.50	3802.500	-.919	.358
	Erkek	48	103.72	4978.50			
ÖOOB	Kadın	173	112.66	19491.00	3864.000	-.747	.455
	Erkek	48	105.00	5040.00			
ÖÖSYB	Kadın	173	113.23	19589.50	3765.500	-.993	.321
	Erkek	48	102.95	4941.50			
ÖDB	Kadın	173	110.39	19097.50	4046.500	-.275	.783
	Erkek	48	113.20	5433.50			
MMEDB	Kadın	173	111.94	19365.00	3990.000	-.458	.647
	Erkek	48	107.63	5166.00			
ÖYB	Kadın	173	111.44	19278.50	4076.500	-.211	.833
	Erkek	48	109.43	5252.50			
İİB	Kadın	173	115.93	20055.50	3299.500	-2.231	.026*
	Erkek	48	93.24	4475.50			
KMGB	Kadın	173	113.69	19669.00	3686.000	-1.235	.217
	Erkek	48	101.29	4862.00			
ÖMYKÖ	Kadın	173	108.71	18807.00	3756.000	-1.011	.312
	Erkek	48	119.25	5724.00			
ÖSYKB	Kadın	173	106.32	18392.50	3341.500	-2.070	.038*
	Erkek	48	127.89	6138.50			
ABYKB	Kadın	173	109.35	18917.50	3866.500	-.731	.465
	Erkek	48	116.95	5613.50			
GKYKB	Kadın	173	109.66	18972.00	3921.000	-.597	.551
	Erkek	48	115.81	5559.00			
RMOYKB	Kadın	173	110.87	19180.50	4129.500	-.058	.954
	Erkek	48	111.47	5350.50			

Tablo 7’de yer alan Mann Whitney U Testi sonuçları değerlendirildiğinde; ÖMGYÖ Alan Bilgisi Boyutu’nda erkek öğretmen adayları (S.Ort=128.96)ile kadın öğretmen adayları (S.Ort=106.02) arasında erkek öğretmen adayları lehine fark vardır [(U_{AAB}=3.290.000, z=-2.232, p=.026]. ÖMGYÖ İletişim ve İşbirliği Boyutu’nda erkek öğretmen adayları (S.Ort=93.24) ile kadın öğretmen adayları (S.Ort=115.93) arasında kadın öğretmen adayları lehine fark vardır [(U_{İİB}=3.299.500, z=-2.231, p=.026]. ÖMYKÖ Öğretim Sürecine Yönelik Kaygı Boyutu’nda erkek öğretmen adayları (S.Ort=127.89)ile kadın öğretmen adayları (S.Ort=106.32) arasında erkek öğretmen adayları lehine fark vardır [(U_{ÖSYKB}=3.341.500, z=-2.070, p=.038]. Ancak ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ’nün diğer alt boyutları ile ölçeklerin genelinde cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel bir farklılığa bulunamamıştır. Bu bulgulara ek olarak öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri incelendiğinde; ÖMYKÖ genelinde ve tüm alt boyutlarında erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarından daha yüksek kaygı düzeyine sahip olduğu görülmüştür.

Tablo 8. ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ ile Not Arasındaki Farkın İncelenmesi

Ölçek/Boyut	Not	n	Sıra Ort.	Sd.	X ²	p	Fark**
ÖMGYÖ	2.00 altı (1)	63	129.22				
	2.01-3.00 (2)	75	93.99	2	10.479	.005*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	112.54				
ABB	2.00 altı (1)	63	127.17				
	2.01-3.00 (2)	75	99.22	2	6.827	.033*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	109.37				
AEBB	2.00 altı (1)	63	127.33				
	2.01-3.00 (2)	75	102.15	2	6.054	.048*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	106.60				
MBB	2.00 altı (1)	63	126.48				
	2.01-3.00 (2)	75	97.43	2	7.176	.028*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	111.51				
EÖPB	2.00 altı (1)	63	124.42				
	2.01-3.00 (2)	75	101.02	2	4.915	.086	---
	3.01-4.00 (3)	83	109.83				
ÖOOB	2.00 altı (1)	63	120.02				
	2.01-3.00 (2)	75	101.62	2	3.020	.221	---
	3.01-4.00 (3)	83	112.63				
ÖÖSYB	2.00 altı (1)	63	128.40				
	2.01-3.00 (2)	75	94.37	2	9.945	.007*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	112.81				
ÖDB	2.00 altı (1)	63	129.09				
	2.01-3.00 (2)	75	97.13	2	8.960	.011*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	109.80				
MMEDB	2.00 altı (1)	63	119.03				
	2.01-3.00 (2)	75	104.91	2	2.065	.356	---
	3.01-4.00 (3)	83	110.41				
ÖYB	2.00 altı (1)	63	119.91				
	2.01-3.00 (2)	75	106.00	2	2.146	.342	---
	3.01-4.00 (3)	83	108.75				
İİB	2.00 altı (1)	63	125.30				
	2.01-3.00 (2)	75	92.37	2	10.780	.005*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	116.98				
KMGB	2.00 altı (1)	63	124.21				
	2.01-3.00 (2)	75	99.55	2	5.500	.044*	1>2
	3.01-4.00 (3)	83	111.32				
ÖMYKÖ	2.00 altı (1)	63	102.42				
	2.01-3.00 (2)	75	112.33	2	1.739	.419	---
	3.01-4.00 (3)	83	116.31				
ÖSYKB	2.00 altı (1)	63	100.37				
	2.01-3.00 (2)	75	110.04	2	3.383	.184	---
	3.01-4.00 (3)	83	119.93				
ABYKB	2.00 altı (1)	63	101.15				
	2.01-3.00 (2)	75	113.05	2	2.227	.328	---
	3.01-4.00 (3)	83	116.63				

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MESLEKİ ÖZ-YETERLİKLERİ İLE MESLEKİ KAYGI DÜZEYLERİ
ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

Tablo 8. (devam)

GKYKB	2.00 altı (1)	63	99.57	2	2.901	.234	---
	2.01-3.00 (2)	75	116.18				
	3.01-4.00 (3)	83	114.99				
RMOYKB	2.00 altı (1)	63	106.17	2	.606	.739	---
	2.01-3.00 (2)	75	111.36				
	3.01-4.00 (3)	83	114.34				

* $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.05/3 = .017$

Tablo 8’de yer alan Kruskal Wallis Testine ait sonuçlar değerlendirildiğinde; öğretmen adaylarının not ortalamaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunamamıştır [$(X^2_{(2)}\text{ÖMYKÖ-Genel}=1.739$, $p=.419$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMYKÖ-ÖSYKB}=3.383$, $p=.184$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMYKÖ-ABYKB}=2.227$, $p=.328$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMYKÖ-GKYKB}=2.901$, $p=.234$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMYKÖ-RMOYKB}=.606$, $p=.739$)]. Ancak öğretmen adaylarının not ortalamalarıyla ÖMGYÖ genelinde ve Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Mevzuat Bilgisi, Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme, Ölçme-Değerlendirme, İletişim-İş birliği ve Kültürel-Mesleki Gelişim Boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı farklara ulaşılmıştır [$(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-Genel}=10.479$, $p=.005$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-ABB}=6.827$, $p=.033$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-AEBB}=6.054$, $p=.048$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-MBB}=7.176$, $p=.028$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-ÖÖSYB}=9.945$, $p=.007$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-ÖDB}=8.960$, $p=.011$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-İİB}=10.780$, $p=.005$); $(X^2_{(2)}\text{ÖMGYÖ-KMGB}=5.500$, $p=.044$)]. Farklılığın bulunabilmesi amacıyla çiftler arasında yapılan Mann Whitney U Testi sonucunda tüm alt boyutlar ve ÖMGYÖ tamamında 2.00 altı ile 2.01-3.00 ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında 2.00 altı ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 9. ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ ile İkamet Yeri Arasındaki Farkın İncelenmesi

Ölçek/Boyut	İkamet Yeri	n	Sıra Ort.	Sıra Toplam	U	z	p
ÖMGYÖ	Yurt	49	95.55	4682.00	3457.000	-1.918	.055
	Ev	172	115.40	19849.00			
ABB	Yurt	49	104.13	5102.50	3877.500	-.865	.387
	Ev	172	112.96	19428.50			
AEBB	Yurt	49	111.83	5479.50	4173.500	-.104	.918
	Ev	172	110.76	19051.50			
MBB	Yurt	49	104.53	5122.00	3897.000	-.808	.419
	Ev	172	112.84	19409.00			
EÖPB	Yurt	49	103.15	5054.50	3829.500	-1.003	.316
	Ev	172	113.24	19476.50			
ÖÖOB	Yurt	49	90.61	4440.00	3215.000	-2.572	.010*
	Ev	172	116.81	20091.00			
ÖÖSYB	Yurt	49	97.45	4775.00	3550.000	-1.693	.090
	Ev	172	114.86	19756.00			
ÖDB	Yurt	49	95.73	4691.00	3466.000	-1.934	.053
	Ev	172	115.35	19840.00			
MMEDB	Yurt	49	97.84	4794.00	3569.000	-1.810	.070
	Ev	172	114.75	19737.00			
ÖYB	Yurt	49	103.14	5054.00	3829.000	-1.069	.285
	Ev	172	113.24	19477.00			
İİB	Yurt	49	92.16	4516.00	3291.000	-2.397	.017*
	Ev	172	116.37	20015.00			
KMGB	Yurt	49	103.94	5093.00	3868.000	-.910	.363
	Ev	172	113.01	19438.00			
ÖMYKÖ	Yurt	49	111.14	5446.00	4207.000	-.018	.986
	Ev	172	110.96	19085.00			
ÖSYKB	Yurt	49	115.13	5641.50	4011.500	-.513	.608
	Ev	172	109.82	18889.50			

Tablo 9. (devam)

ABYKB	Yurt	49	108.87	5334.50	4109.500	-.265	.791
	Ev	172	111.61	19196.50			
GKYKB	Yurt	49	112.88	5531.00	4122.000	-.236	.813
	Ev	172	110.47	19000.00			
RMOYKB	Yurt	49	107.53	5269.00	4044.000	-.437	.662
	Ev	172	111.99	19262.00			

Tablo 9’da yer alan Mann Whitney U Testi sonuçları değerlendirildiğinde; Öğrenme Ortamları Oluşturma Genel Yeterlik Boyutu ile İletişim ve İşbirliği Alt Boyutu’nda ikamet yeri ev olan öğretmen adayları ($S_{Ort_{ÖOÖB}}=116.81; S_{Ort_{İİB}}=116.37$) ile ikamet yeri yurt olan öğretmen adayları ($S_{Ort}=90.61; S_{Ort_{İİB}}=92.16$) arasında ikamet yeri ev olan öğretmen adayları lehine istatistiksel açıdan önemli bir fark olduğu görülmüştür [$(U_{ÖOÖB}=3.215.000, z=-2.572, p=.010)$; $(U_{İİB}=3.2191.000, z=-2.3972, p=.017)$]. Ancak ÖMGYÖ ve ÖMYKÖ’nün diğer alt boyutları ile ölçeklerin genelinde ikamet yeri değişkeni bağlamında istatistiksel bir farklılığa rastlanamamıştır. Tabloda dikkat çeken bir diğer nokta ise hem ÖMGYÖ hem de ÖMYKÖ’de ikamet yeri ev olan öğretmen adaylarının genel olarak daha yüksek ortalamaya sahip olmalarına rağmen bu farkın istatistiksel açıdan anlamlı olmamasıdır. Bu bulgulardan hareketle; evde ikamet eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin yurttaki ikamet eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu, fakat bu farklılığın öğrenme ortamları oluşturma ile işbirliği ve iletişim yeterliğinde evde ikamet eden öğretmen adayları lehine anlamlı seviyede olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada istatistiksel açıdan bir farka ulaşamayan verilerin sunumunda veri kalabalığına sebebiyet vermemek amacıyla sadeleştirme yapılmış ve bulguların özet şekilde sunulması uygun görülmüştür. Bu nedenle istatistiksel açıdan fark bulunamayan gelir ve öğretim türü değişkenlerine ait bulguların sunumunda tablo kullanılmamıştır. Öğretmen adaylarının **gelirleri** (*Kruskal Wallis testi ile sınılandı*) ve **öğretim türleri** (*Mann Whitney U testi ile sınılandı*) ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı seviyede bir farka ulaşamamıştır [$(U_{ÖĞRETİMTÜRÜ-ÖMGYÖ}=4.934.500, z=-.964, p=.335)$; $(X^2_{(3)GELİR-ÖMGYÖ}=4.102, p=.251)$]. Benzer şekilde öğretmen adaylarının gelirleri (*Kruskal Wallis testi ile sınılandı*) ve öğretim türleri (*Mann Whitney U testi ile sınılandı*) ile öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı seviyede bir farka rastlanmamıştır [$(U_{ÖĞRETİMTÜRÜ-ÖMYKÖ}=4934.500, z=-1.430, p=.153)$; $(X^2_{(3)GELİR-ÖMYKÖ}=4.727.000, p=.428)$].

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik eğitimini lisans eğitimine ek olarak pedagojik formasyon sertifika programları vasıtasıyla alan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin belirlenmesinin; mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya konmasının; mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, not ortalaması, aylık gelir, ikamet edilen ikamet yeri ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşma durumlarının açıklanmasının amaçlandığı bu çalışmada evrenin tamamına ulaşılmış ve veri analizinde nonparametrik tekniklerden yararlanılmıştır.

Çalışmanın ilk sorusu olan “1. Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri nedir?”in cevaplanabilmesi amacıyla yapılan analizler sonucunda; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik genel öz-yeterlik düzeylerinin oldukça yüksek, öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeylerinin ise oldukça düşük olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçtan hareketle; öğretmen adaylarının mesleklerinde kendilerini yeterli buldukları

bundan dolayı da mesleki kaygılarının çok düşük olduğu ifade edilebilir. Bu sonuç öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu ve dolayısıyla mesleki kaygılarının düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yerli ve yabancı literatür incelendiğinde mesleki öz-yeterlik ve mesleğe yönelik kaygı ile ilgili yapılmış çalışmalara rastlanabilir. Ünlü ve Erbaş (2018) çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ve mesleki kaygı düzeylerinin orta düzey oldukları sonucuna ulaşmıştır. Dicke, Parker, Marsh ve Kunter (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin sınıf içi yönetiminde mesleki öz-yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgulara Alemdağ, Öncü ve Yılmaz'ın (2014) çalışmasında rastlanmıştır. Bu çalışma da öğrencilerin akademik öz-yeterlikleri araştırılmış ve akademik öz-yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Güngör ve Gül (2021)'ün çalışmasında ise öğretmen adaylarının öz-yeterlikleri yüksekken, öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deniz ve Tican'ın (2017) ile Kafkas, Açı, Çoban ve Karademir (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterliklerini yüksek ve kaygı düzeylerini ise düşük olduğu tespit etmiştir. Mintzes, Marcum, Messerschmidt-Yates ve Mark'ın (2013) çalışmasında ilkökul öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ünlü ve Kalemoglu'un (2011) çalışmasında beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bozdam'ın (2008) çalışmasında ise öğretmen adaylarının mesleki kaygılarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; bu çalışma sonuçlarının alanyazındaki diğer çalışmalar ile tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışmanın ikinci sorusu olan “2.Öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?”ın cevaplanabilmesi uygulanan analizler sonucunda;öğretmen adaylarının genel mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü-düşük-anlamlı seviyede bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle; öğretmen adaylarının meslekiöz-yeterlik düzeyleri arttıkça mesleki kaygı düzeylerinin düştüğü ifade edilebilir. Diğer bir ifadeyle bir öğretmen adayının mesleki öz yeterliliği ne kadar yüksekse mesleki kaygısı o derece düşük olmaktadır. Bu sonuç öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik algılarının artmasıyla mesleki kaygılarının düştüğü şeklinde yorumlanabilir.Köksal (2013) çalışmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerindeki mesleki öz-yeterlik düzeyleri ile mesleki tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk ve Hall (2006) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygıları arasında negatif yönlü ilişkiler tespit edilmiştir.Dadandı, Kalyon ve Yazıcı (2016) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile kaygı düzeylerinde negatif yönlü ilişki olduğunu görmüştür.Yıldırım (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile kaygıları arasında negatif yönlü ilişki olduğu tespit edilmiştir. Donmuş, Akpınar ve Eroğlu'nun (2017) yapmış olduğu çalışmada da akademik öz-yeterlik ve mesleki kaygı düzeyi arasında anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özmen (2016) yılında yapmış olduğu çalışmada ise öğretmenlerin mesleki öz-yeterlikleri ile meslek kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlgili çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; bu çalışma sonuçlarının alanyazındaki diğer çalışmalar ile tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada cevap aranan üçüncü soru olan “3.Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri ile cinsiyet, not, gelir, ikamet yeri ve öğretim türü değişkenleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?”ın cevaplanabilmesi amacıyla yapılan analizlere ait sonuç ile tartışma her bir değişkene odaklanılarak sunulmuştur.

Cinsiyet kapsamında yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerden Alan Bilgisi Boyutu'nda erkekler lehine; İletişim ve İş Birliği Boyutu'nda kadınlar lehine fark olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının mesleki kaygılarında Öğretim Sürecine Yönelik Kaygı Boyutu'nda erkekler lehine fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç ise ÖMYKÖ genelinde ve tüm alt boyutlarında erkeklerin daha yüksek mesleki kaygı düzeyine sahip olduğudur. Bu sonuçtan hareketle; erkek öğretmen adaylarının alan bilgisi boyutunda; kadın öğretmen adaylarının ise iletişim ve işbirliğinde boyutunda kendilerini karşı cinsten daha yeterli gördükleri ifade edilebilir. Bunun yanında erkek öğretmen adaylarının öğretim sürecine yönelik kaygı düzeylerinin kadınlardan daha fazla olduğu da görülmüştür. Bu sonuç erkek öğretmen adaylarının alan bilgisi alanında kendilerini daha yeterli gördüğü ve iletişim-işbirliği gibi konularda ise kadın öğretmen adaylarının kendilerini daha yeterli gördüğü şeklinde yorumlanabilir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde; Deniz ve Tican'ın (2017), Güngör ve Gül (2021) ile Kafkas, Açık, Çoban ve Karademir (2010) çalışmasında öğretmen adaylarının öz-yeterlik ve kaygı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Yıldırım'ın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Ünlü ve Erbaş'ın (2018) çalışmasında ise beden eğitim öğretmenlik bölümü öğrencilerinin akademik öz-yeterlikleri ile cinsiyet arasında anlamlı farklılığa rastlanırken, bu farklılık erkek öğretmen adaylarının lehine olduğu görülmüştür. Durdukoca (2010) ve Çetinkaya ve Ulucan'ın (2018) yılında yapmış oldukları araştırmada da akademik öz-yeterlik algılarının erkek öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. Sabic, Baranovic ve Rogosic (2022) çalışmasında akademik öz-yeterliklerinin yaşlı öğretmenler ile genç öğretmenler arasında cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının not ortalamalarıyla ÖMGYÖ genelinde ve Alan Bilgisi, Alan Eğitimi Bilgisi, Mevzuat Bilgisi, Öğrenme-Öğretme Sürecini Yönetme, Ölçme-Değerlendirme, İletişim-İş birliği ve Kültürel-Mesleki Gelişim Boyutlarında 2.00 altı ile 2.01-3.00 ortalamaya sahip öğretmen adayları arasında 2.00 altı ortalamaya sahip öğretmen adayları lehine fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada dikkat çeken nokta düşük ortalamaya sahip öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeylerini diğer not ortalamasındaki öğretmen adaylarından daha yüksek olarak değerlendirmesidir. Ancak öğretmen adaylarının not ortalamaları ile öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç düşük not ortalamasına sahip olan öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerinin yüksek not ortalamasına sahip diğer öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde; Pigge ve Marso (1998) çalışmasında yüksek not ortalamasına sahip öğrencilerin mesleki kaygılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akgün, Gönen ve Aydın (2007) araştırmasında ise öğrencilerin not ortalamaları ile mesleki kaygıları arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çakmak ve Hevedanlı'nın (2004) yılında yapmış olduğu çalışmada yine akademik başarı ve not ortalaması arttıkça mesleki kaygının da düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Türkdoğan (2014) çalışmasında ise öğretmenlerin ben merkezli mesleki kaygıları ile not ortalamaları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanırken, görev ve öğrenci merkezli kaygılar ile akademik not ortalamaları arasında ilişkiye rastlanmıştır.

Öğretmen adaylarının ikamet yerleri ile Öğrenme Ortamları Oluşturma Genel Yeterlik Boyutu ile İletişim ve İş Birliği Alt Boyutu'nda ikamet yeri ev olan öğretmen adayları lehine istatistiksel açıdan fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca ek olarak evde ikamet eden öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeylerinin yurttaki ikamet eden öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu da belirlenmiştir. Bu sonuçtan

hareketle; evde ikamet eden öğretmen adaylarının kendilerine ait öğrenme ortamları oluşturmada ile iletişim-işbirliği sağlamada kendilerini yurttan kalan öğretmen adaylarından daha yeterli gördükleri ifade edilebilir. Bu durumun sebebi olarak ev imkanlarının daha elverişli olması ve öğretmen adaylarının yurtlara göre daha fazla çalışma alanı ve zamanı bulabilmesi gösterilebilir. Alanyazındaki ilgili çalışmalar değerlendirildiğinde; Yıldırım'ın (2011) çalışmasında öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik ve kaygı düzeyleri ile ikamet yerleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır. Bozdam (2008) çalışmasında eğitim fakültesi öğrencilerinin son sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri ile ikamet yerleri arasında anlamlı bir farklılık rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının gelirleri ve öğretim türleri ile öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı seviyede bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Dursun ve Karagün (2012) çalışmasında mesleğe yönelik kaygı düzeyleri ile gelir ve öğretim türleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Arslan (2019) yılında yaptığı çalışmada ise, öğrencilerin mesleki öz-yeterliklerinin gelir ve ikamet türüne göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İkiz ve Yörük'ün (2013) araştırmasında öğrencilerin öz-yeterlik algılarının gelir düzeyinde herhangi bir farklılığa rastlanmazken, ikamet yeri üzerinde anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. İlgili çalışmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; bu çalışma sonuçlarının alanyazındaki diğer çalışmalar ile tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada ulaşılan bu sonuçlar ile alanyazındaki ilgili araştırmalar bir bütün olarak değerlendirildiğinde; bu çalışma ile diğer çalışma sonuçlarının uyumlu olduğu ve çalışma sonuçlarının alanyazın tarafından desteklendiği ifade edilebilir. Bunun yanında öğretmenlik mesleği yeterlikleri ile mesleki kaygı ile ilgili çalışmaların genellikle öğretmenler ve öğretmenlik bölümü öğrencileri ile yürütüldüğü görülmüştür. Bu çalışmanın örnekleminin pedagojik formasyon sertifika programı öğrencilerinden oluşmasından dolayı diğer çalışmalardan farklı olduğu ifade edilebilir.

Çalışmada elde edilen sonuçlar özetle şu şekildedir:

- Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlik düzeyleri oldukça yüksek; mesleki kaygı düzeyleri oldukça düşüktür.
- Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri ile mesleki kaygı düzeyleri arasında negatif yönlü-düşük-anlamlı seviyede bir ilişki vardır.
- Öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterlikleri cinsiyet, not ve ikamet yeri değişkenlerine farklılaşırken; gelir ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşmamıştır.
- Öğretmen adaylarının mesleki kaygıları cinsiyet ve not değişkenlerine göre farklılaşırken; ikamet yeri, gelir ve öğretim türü değişkenlerine göre farklılaşmamıştır.

Çalışma sonuçları incelenerek aşağıdaki önerilerin sunulmasına karar verilmiştir: Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının daha etkin olabildiği aktif öğretim tekniklerinin işe koşulması önerilebilir. Sertifika programlarında öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin kontrol altında tutulabilmesinin sağlanabilmesi amacıyla uygulama-iş başı eğitim faaliyetlerine daha fazla yer verilmesi (programların uygulamaya ağırlık verilecek şekilde güncellenmesi) önerilebilir. Erkek öğretmen adaylarının alan bilgisinde, kadın öğretmen adaylarının iletişim ve iş birliğinde daha yetkin oldukları belirlenmiştir. Bu sebeple; kadın öğretmen adaylarının alan eğitimi yeterliğinin, erkek öğretmen adaylarının ise iletişim ve iş birliği yeterliğinin geliştirilebileceği iletişim ve iş birliğine dayalı (grup çalışması, proje, aktif öğretim teknikleri vb.) çalışmaların daha fazla

yapılması önerilebilir. Bu çalışma 2022-2023 güz yarısında Kafkas Üniversitesi'ndeki öğretmen yetiştirme sertifika programlarına kayıtlı öğrenciler ile sınırlıdır. Bu sebeple farklı zaman ve örneklemeler ile benzer çalışmalar yürütülebilir. Çalışma nicel desendir ve dolayısıyla tündengelim yaklaşımı ile düzey-ilişki-fark belirlemeye yöneliktir. Nitel ya da karma desenli çalışmalar ile tümevarım yaklaşımından yararlanılan daha derinlemesine sonuçlar sunabilen çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Abe, T. O., & Adu, E. I. (2014). The effect of teachers' qualifications on students' performance in mathematics. *Sky Journal of Educational Research*, 2(1), 010-014.
- 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.
- Akyavuz, E. K. (2021). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin kaygılarının belirlenmesi. *International Journal of Social Inquiry*, 14(1), 81-112.
- Alemdağ, C., Öncü, E., & Yılmaz, A. (2014). Beden eğitimi öğretmeni adaylarının akademik motivasyon ve akademik özyeterlikleri. *Hacettepe Spor Bilimleri Dergisi*, 25(1), 23-35.
- Alpaydın, Y., Kocabaş, C., Dervişoğulları, M., & Çakır, S. (2019). Öğretmenlik eğitiminde kazandırılan yeterliklerin öğretmenlik mesleği ile uyumu: Öğretmen görüşlerine dayalı bir karma araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 17-49.
- Arslan, A. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal kaygıları ve genel öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies*, 3(6), 78-96.
- Baltaoğlu, M. G., Sucuoğlu, H., & Yurdabakan, İ. (2015). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ve başarı/başarısızlık yüklemeleri: Boylamsal bir araştırma. *İlköğretim Online*, 14(3), 803-814.
- Bozdam, A. (2008). *Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sağlık BilimleriEnstitüsü, Konya.
- Buddin, R., & Zamarro, G. (2009). Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools. *Journal of Urban Economics*, 66(2), 103-115.
- Can, A. (2018). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coates, T. J., & Thoresen, C. E. (1976). Teacher anxiety: A review with recommendations. *Review of educational research*, 46(2), 159-184.
- Crano, W. D., Brewer, M. B., & Andrew L. (2014). *Principles and methods of social research*. Routledge.
- Çakmak, Ö., & Hevedanlı, M. (2004). *Biyoloji öğretmen adaylarının kaygılarını etkileyen etmenler*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 2-11. 6-9Temmuz 2004, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Çetinkaya, T., & Ulucan, H. (2018). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Öğrencilerinin Akademik özyeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Recreation and Sports Science*, 1(1), 22-29.
- 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.
- Daniels, L. M., Clifton, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D., & Hall, N. C. (2006). Student teachers' competence and career certainty: The effects of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of education*, 9, 405-423.
- Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 17(4), 1838-1859.
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-efficacy in classroom management, classroom disturbances, and emotional exhaustion: a moderated mediation analysis of teacher candidates. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 569.
- Donmuş, V., Akpınar, B., & Eroğlu, M. (2017). Öğretmen adaylarının akademik özyeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(37), 1-13.
- Durdukoca, Ş. F. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının akademik öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 69-77.
- Dursun, S., & Karagün, E. (2012). Öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin incelenmesi: Kocaeli Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu son sınıf öğrencileri üzerine bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 93-112.
- Erskine, R. G. (2015) Relational Patterns, Therapeutic Presence "Concepts and Practice of Integrative Psychotherapy", London: Karnac Books Ltd.
- Farmer, H., & Ramsdale, J. (2016). Teaching competencies for the online environment. *Canadian Journal of Learning and Technology/La Revue Canadienne De L'apprentissage Et De La Technologie*, 42(3).
- Ferguson, K., Frost, L., & Hall, D. (2012). Predicting teacher anxiety, depression, and job satisfaction. *Journal of teaching and learning*, 8(1).
- Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American educational research journal*, 6(2), 207-226.
- Gerçek, M. (2018). Mesleki kaygı ve kariyer uyumluluğu arasındaki ilişkiler: Öğretmen adayları açısından bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 297-312.
- Gilmore, S., & Anderson, V. (2012). Anxiety and experience-based learning in a professional standards context. *Management Learning*, 43(1), 75-95.
- Gläser-Zikuda, M., & Fuß, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 136-147.

- Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 413-435.
- Güngör, C., & Gül, İ. (2021). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişki. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 774-811.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2015). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri felsefe-yöntem-analiz* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Harrington, D. (2009). *Confirmatory factor analysis*. Oxford University Press. DOI:10.1093/acprof:oso/9780195339888.001.0001.
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Science Journal of Turkish Military Academy*, 25(1), 3-24.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *The Electronic Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- İkiz, F. E., & Yörük, C. (2013). Öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeyleri ile aile işlevlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 228-248.
- Kafkas, M. E., Mahmut, A. Ç., Çoban, B., & Karademir, T. (2010). Beden eğitimi öğretmen adaylarının öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygıları arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemi* (25. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Khurshid, K. (2008). A study of the relationship between the professional qualifications of the teachers and academic performance of their students at secondary school level. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 38(2), 445-451.
- Koçyiğit, M., Erdem, C. & Eğmir, E. (2020). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin öz değerlendirmeleri. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(3), 774-799. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.651639>.
- Kola, A. J., & Sunday, O. S. (2015). A review of teachers' qualifications and its implication on students' academic achievement in Nigerian schools. *International Journal of Educational Research and Information Science*, 2(2), 10-15.
- Köklükaya, A. N., & Yıldırım, E. G. (2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik kaygı ölçeğinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 9(43), 1454-1462.
- Köksal, N. (2013). Competencies in teacher education: Preservice teachers' perceptions about competencies and their attitudes. *Educational Research and Reviews*, 8(6), 270.
- Marcoulides, G., & Schumacher, R. (2001). *New developments and techniques in structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mintzes, J. J., Marcum, B., Messerschmidt-Yates, C., & Mark, A. (2013). Enhancing self-efficacy in elementary science teaching with professional learning communities. *Journal of Science Teacher Education*, 24(7), 1201-1218.
- NBPTS, (2016). National Board for Professional Teaching Standards, Exceptional Erişim Adresi: Needs Standards. Erişim Adresi: <http://www.nbpts.org/wp-content/uploads/ECYA-ENS.pdf> Erişim Tarihi: 06.02.2023.

- Ololube, N. P. (2006). *Teacher education, school effectiveness and improvement: A study of academic and professional qualification on teachers' job effectiveness in Nigerian secondary schools*. University of Helsinki Faculty of Behavioural Sciences Department of Applied Sciences of Education Research Report, Helsinki.
- Özdamar, K. (1997). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özmen, F. (2016). *Aday öğretmenlerin öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları arasındaki ilişki (Denizli ili Pamukkale ve Merkez Efendi ilçe örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma klavuzu SPSS ile adım adım veri analizi*. (S. Balcı, B. Ahi, Çev. Edt.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Peele, M., & Wolf, S. (2021). Depressive and anxiety symptoms in early childhood education teachers: Relations to professional well-being and absenteeism. *Early childhood research quarterly*, 55, 275-283.
- Pigge, F. L., & Marso, R.N (1998) *A seven year multivariate longitudinal study of the changes in anxiety about teaching through preparation and early years of teaching*. Annual conference of the Midwestern Educational Research Association.
- Šabić, J., Baranović, B., & Rogošić, S. (2022). Teachers' self-efficacy for using information and communication technology: The interaction effect of gender and age. *Informatics in Education*, 21(2), 353-373.
- Schleicher, A (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system*, Strong Performers and Successful Reformers in Education, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>.
- Schumacher, R., & Lomax, R. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (24. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.
- Spector, J. M., & De la Teja, I. (2001). *Competencies for online teaching*. ERIC Clearinghouse on Information & Technology, Syracuse University.
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6(10), 117-135.
- Şimşek, Ş. (2008). *Yönetim ve organizasyon*. Konya: Adım Ofset & Matbaacılık.
- Tabancalı, E., Çelik, K., & Korumaz, M. (2016). Professional anxiety level of pre-service teachers in Turkish context. *E-International Journal of Educational Research*, 7(3), 63-73.
- Taşgın, Ö. (2006). Beden eğitimi ve spor yüksekokulunda okuyan öğretmen adaylarının mesleki kaygı düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(2), 679-686.

- Türkdoğan, C. S. (2014). *Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörlere göre mesleki kaygıları*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ünlü, H., & Erbaş, M. K. (2018). Beden eğitimi öğretmen adaylarının akademik öz-yeterlikleri ve mesleki kaygıları. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 15-25.
- Ünlü, H., & Kalemoglu, Y. (2011). Academic selfefficacy of Turkish physical education and sport school students. *Journal of Human Kinetics*, 27, 190-203.
- Yıldırım, A. (2011). *Sınıf öğretmeni adaylarının mesleki öz-yeterlik algıları ile mesleki kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Westergard, E. (2013). Teacher Competencies and parental cooperation. *International Journal about Parents in Education*, 7(2), 91-99.
- Williams, R. (2011). The contribution of gaining an academic qualification to teachers' professional learning. *Journal of Education for Teaching*, 37(1), 37-49.
- www.meb.gov.tr. Erişim Adresi: https://terme.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/21132052_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri.pdf Erişim Tarihi: 06.02.2023.